



PROFLETRAS



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

VIVIANE BORDIN-LUIZ

**A LEITURA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS**

CASCADEL – PR
2016

VIVIANE BORDIN-LUIZ

**A LEITURA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras). Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino
Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCADEL – PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
B724L Bordin-Luiz, Viviane
A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis. /Viviane Bordin-Luiz.— Cascavel (PR), 2016.
113 f.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Leitura. 2. Literatutra. 3. Letramento literário. 4. Intertextualidade. 5. Ensino fundamental. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.4
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

VIVIANE BORDIN-LUIZ

**A LEITURA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS POSSÍVEIS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
(UNIOESTE – PROFLETRAS - Cascavel)
Orientador

Prof^a Dra Margarida da Silveira Corsi
Membro Efetivo (UEM – Maringá)

Prof^a. Dra. Denise Scolari Vieira
Membro Efetivo (UNIOESTE – PROFLETRAS - Cascavel)

Prof. Dr. Antônio Marcio Ataíde
Membro Efetivo (UNIOESTE – Cascavel)

Cascavel, 09 de novembro de 2016.

Dedico este trabalho ao meu companheiro Olavo, à minha filha Fernanda e às minhas alunas e alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e à minha filha, pelo apoio aos meus projetos pessoais.

Aos meus pais que, apesar de pouca educação formal, sempre inculcaram nos filhos a necessidade de estudar.

Ao professor Doutor Gilmei Francisco Fleck pela orientação competente e pelo amor ao projeto de formação de leitores.

Ao ex-presidente Lula, à presidenta Dilma e aos profissionais do Ministério da Educação, que criaram os programas de Mestrado Profissional destinados aos professores brasileiros que atuam no ensino básico.

À professora Greice da Silva Castela, coordenadora do PROFLETRAS na Unioeste, pela competência e serenidade no exercício do cargo.

Às professoras do Programa de Pós-graduação da Unioeste, pela competência e profissionalismo, em especial à professora Denise Scolari Vieira.

Às professoras Denise Scolari Vieira e Eliane Maria de Oliveira Giacon pelas sugestões na qualificação.

Às professoras Denise Scolari Vieira, Margarida da Silveira Corsi e Antônio Márcio de Ataíde, pela participação na banca de defesa.

À professora Kelly Moreira, pela revisão do trabalho escrito.

Aos meus companheiros de caminhada nestes dois anos do mestrado.

A querida Cris, secretária do Programa de Pós-graduação, pela competência, pela capacidade de resolver os problemas e por ser um ombro amigo para desabafar diante das dificuldades.

À equipe escolar que nos acolheu para a realização da parte prática dessa investigação por toda a ajuda e disposição demonstradas, em especial às professoras Denise Kostycz Mohr e Margarete Steffanello;

À CAPES pelo incentivo financeiro.

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: '*Navegar é preciso; viver não é preciso*'. Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade. É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça.

Fernando Pessoa

BORDIN-LUIZ, Viviane. **A LEITURA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: bases teóricas e práticas possíveis.** 2015. (113 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO

Apesar das tentativas de inovação feitas em algumas áreas da educação, as aulas de leitura nas escolas, segundo se observa em muitos relatos orais e escritos, seguem sendo um exercício mecânico e não atrativo para os alunos, tendo como finalidade a execução de atividades relacionadas à obtenção de nota ou cumprimento de deveres. Portanto, esta pesquisa trata da superação desta mecanização a partir do trabalho de leitura da literatura na sala de apoio à aprendizagem de uma escola da rede estadual de ensino do Paraná. Não obstante os muitos estudos realizados nas áreas de leitura e letramento, as pesquisas sobre letramento literário e suas formas de efetivação em sala de aula seguem sendo necessárias, com disponibilização de base teórica e apresentação de práticas possíveis de serem efetivadas nas escolas, com os espaços e recursos disponíveis. Defendemos que, além de trabalhar o conhecimento historicamente acumulado, o professor pode, uma vez que seja adequadamente informado da importância da leitura do texto literário, agir na formação do sujeito-aluno no sentido de formar o cidadão e também o indivíduo sensível, capaz de entender o mundo a sua volta e intervir no mesmo, de forma consciente. Para alcançar este objetivo, esta pesquisa – de cunho aplicado, sob a perspectiva da pesquisa-ação, a partir da observação da realidade – propõe a implementação de oficinas de literatura e posterior análise dos resultados. A coleta de dados foi feita por meio das anotações no diário de campo, além das observações e vivências feitas ao longo do tempo de pesquisa realizada. O gênero escolhido para tal trabalho são as narrativas curtas – especialmente os contos – por serem relatos centrados em um único foco de ação, cujo texto, segundo Fleck (2008), pode ser trabalhado integralmente e em um tempo relativamente breve. Alguns dos autores que dão suporte a esta pesquisa são: Ângela Kleiman (2004), Ezequiel Theodoro da Silva (1994), Marisa Lajolo (1997), Regina Zilberman (1991), Rildo Cosson (2014) e Antonio Mendonza Fillola (1994), entre outros. O campo de ação da pesquisa situa-se em um colégio estadual, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná e o público alvo constitui-se, especialmente, de alunos da sala de apoio à aprendizagem do período matutino. Os resultados desta pesquisa nos mostraram que, a partir do conhecimento teórico e planejamento por parte do professor, é possível encaminhar propostas de leitura da literatura em sala de aula que coadunem com propostas educacionais que conduzam o aluno a uma formação integral e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE. Leitura; Literatura, Letramento literário, Intertextualidade; Ensino Fundamental.

BORDIN-LUIZ, Viviane. LA LECTURA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL II – bases teóricas y prácticas posibles. 2015. (113 fs.) Disertación (Maestría Profesional en Letras) - Universidad Estatal del Oeste del Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMEN

A pesar de los intentos de innovación en algunas áreas de la educación, las clases de lectura en las escuelas, como se observa en muchos informes orales y escritos, siguen siendo un ejercicio mecánico y no atractivo para los estudiantes, con el fin de la ejecución de actividades relacionadas con la obtención de notas o el cumplimiento de los deberes. Por lo tanto, esta investigación se ocupa de la superación de esta mecanización a partir del trabajo de la lectura de la obra literaria en el aula de apoyo al aprendizaje de una escuela pública de educación de Paraná. No obstante los numerosos estudios llevados a cabo en las áreas de lectura y el letramiento, la investigación sobre el letramiento literario y sus formas de ejecución en las aulas siguen siendo necesarias, con la provisión de base teórica y presentación de posibles prácticas que sean efectuadas en las escuelas, con los espacios y los recursos disponibles. Argumentamos que además de trabajar el conocimiento históricamente acumulado, el profesor puede, una vez que esté suficientemente informado sobre la importancia de leer el texto literario, actuar en la formación del sujeto-estudiante en particular con el fin de formar al ciudadano y también al individuo sensible, capaz de entender el mundo que le rodea e intervenir en este espacio de manera consciente. Para lograr este objetivo, esta investigación – de naturaleza aplicada, desde la perspectiva de la investigación-acción, a partir de la observación de la realidad – propone la implementación de talleres de lectura de la literatura y el posterior análisis de los resultados. La recolección de datos se ha realizado a través de las notas en diario de campo, además de observaciones y experiencias realizadas durante el tiempo de búsqueda realizada. El género elegido para este trabajo son las historias cortas – especialmente los cuentos – por ser estos relatos que se centran en una sola acción de enfoque, cuyo el texto, de acuerdo con Fleck (2008), se puede trabajar por completo y en un tiempo relativamente corto. Algunos de los aportes teóricos que apoyan esta investigación son las reflexiones de: Angela Kleiman (2004), Ezequiel Theodoro da Silva (1994), Marisa Lajolo (2001), Regina Zilberman (1991), Rildo Cosson (2014) y Antonio Mendonza Fillola (1994), entre otros. La investigación-acción se encuentra en el campo de la escuela pública en la ciudad de Cascavel, en el estado de Paraná y el público objetivo son especialmente los estudiantes del aula de apoyo al aprendizaje del período de la mañana. Los resultados de esta investigación nos han demostrado que, a partir de los conocimientos teóricos y la planificación por parte del profesor, es posible presentar propuestas de lectura de la literatura en clases, que se encajen con propuestas educativas que conducen al estudiante a una formación completa y humanizadora.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Literatura, Enseñanza de la Literatura, Letramiento Literario, Intertextualidad, Enseñanza Fundamental.

BORDIN-LUIZ, Viviane. LITERATURE READING IN ELEMENTARY EDUCATION II: The possible theoretical and practical potentials. 2015. (113 fs.) Dissertation (Masters' in Letters- Profletras) – State University of West Paraná. Cascavel.
Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT

Even after some innovation attempts made in some areas of Education, the reading classes in schools, as we can notice in many oral and written reports, remain being a mechanic and unattractive exercise for students, aiming the execution of activities related to grades achievement or accomplishment of duties. Thus, this research is about the overcoming of this mechanization starting with the Literature reading work inside the context of the learning support room of a school from de State School System of Paraná. Despite many studies in the reading and literacy area, the researches about literary literacy and their accomplishment ways in classes remain being necessary, with an offer of theoretical basis and the presentation of possible practices implemented in schools, with the available space and resources. We argue that, besides working the accumulated historical knowledge, the teacher can, once he is informed about the importance of the literary text reading, act on the formation of the student as an effort to create the citizen and the sensible individual, able to understand the world around him and change this world, in a conscious way. To achieve this aim, this research – of applied nature and action research perspective, from de observation of reality – propose the implementation of literature reading workshop courses and after it the critical analysis of the results achieved. The data collecting will be done by notes in the field diary, besides the observations made over the research time. The text genre chosen for this work are the short narratives – mainly tales – because they are centered in only one action, whose text, according to Fleck (2008), can be fully worked in a short period of time. Some of the authors who support this research with their reflections are Ângela Kleiman (2004), *Ezequiel Theodoro da Silva* (1994), Marisa Lajolo (2001), Regina Zilberman (1991), Rildo Cosson (2014) and Antonio Mendonza Fillola (1994), and others. The acting field of this research is in a State School, in the city of Cascavel, Paraná and the target audience are students of the learning support room, from the morning period. The acting field of this research is in a State School, in the city of Cascavel, Paraná and the target audience are students of the learning support room, from the morning period. The result of this research showed that, by the teacher's planning and theoretical knowledge, is possible to conduct proposals of literature reading inside the classroom, which combine educational proposals that lead the student to a global and humanizing formation.

KEYWORDS: Reading, Literature, Literature teaching, Literary literacy; Intertextuality, Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz sobre a liberdade dos pássaros.....	46
Figura 2 – Charge sobre a inversão de papéis entre homens e animais.....	46
Figura 3 – Quadro de Renoir – As meninas Cahen d’Anvers – Rosa e Azul.....	51
Figura 4 – Quadro de Renoir – Madame Georges Charpentier.....	52
Figura 5 - Quadro de Renoir – Duas garotas ao piano.....	52
Figura 6 - Produção de aluno – Módulo I.....	105
Figura 7 - Produção de aluno – Módulo I.....	105
Figura 8 - Produção de aluno – Módulo I.....	106
Figura 9 - Produção de aluno – Módulo I.....	106
Figura 10 - Produção de aluno – Módulo I.....	106
Figura 11 - Produção de aluno – Módulo II.....	107
Figura 12 - Produção de aluno – Módulo II.....	107
Figura 13 - Produção de aluno – Módulo II.....	108
Figura 14 - Produção de aluno – Módulo II.....	108
Figura 15 - Produção de aluno – Módulo II.....	109
Figura 16 - Produção de aluno – Módulo III.....	109
Figura 17 - Produção de aluno – Módulo IV.....	110
Figura 18 - Produção de aluno – Módulo V.....	110
Figura 19 - Produção de aluno – Módulo V.....	110
Figura 20 - Produção de aluno – Módulo V.....	111
Figura 21 - Produção de aluno – Módulo V.....	111
Figura 22 - Produção de aluno – Módulo V.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I REFLEXÕES TEÓRICAS	25
1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	25
1.1 LEITURA: OLHARES SOBRE O ATO E O PROCESSO	25
1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O UNIVERSO DA ESCRITA EM SUA INTERAÇÃO COM O MEIO E O SUJEITO.....	29
1.3 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS A PERCORRER PARA A FORMAÇÃO LEITORA	31
II PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
2. PERCURSO METODOLÓGICO: ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO .	35
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: TRAJETÓRIA ORGANIZACIONAL DA PESQUISA.....	35
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES	37
2.3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA.....	39
2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura	40
Módulo I: Relações possíveis entre um conto e um desenho animado.....	42
Módulo II: Conexões entre o conto contemporâneo, o conto de fadas e as possíveis versões filmicas.....	43
Módulo III: “O patinho feio” e “o bonito e o feio”, de Pedro Bandeira – relações.....	45
Módulo IV: “Cabra cabrês” e “Vida de inseto” – outros olhares sobre o herói.....	48
Módulo V: “Os meninos da Rua da Praia” e “os infantes”, de Renoir – contrastes.....	50
III PARTE: REFLEXÕES ANALÍTICO-CRÍTICAS SOBRE AS PRÁTICAS EFETUADAS	55
3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	55
3.1 A ESCOLA INVESTIGADA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO DO LEITOR	55

3.2 APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-LITERÁRIA: EM BUSCA DO PRAZER NA LEITURA	58
3.2.1 Módulo I: Apresentação da temática “a relação do jovem com os animais de estimação”	58
3.2.2 Módulo II: E quando o sapo não vira príncipe e os animais falam? - no mundo das fábulas.....	60
3.2.3 Módulo III: A linguagem poética e a sensibilidade do leitor.....	62
3.2.4 Módulo IV: Do texto escrito às leituras fílmicas.....	64
3.2.5 Módulo V: Tempos diferentes – distintas representações da infância.....	66
3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS PRÁTICAS SOB UM OLHAR CRÍTICO	68
3.3.1 Módulo I: O livro - um objeto cujo valor transcende a muitas possibilidades.....	69
3.3.2 Módulo II: A tradição e a renovação em interlocuções.....	73
3.3.3 Módulo III: A sensibilização frente às situações diferenciadas.....	75
3.3.4 Módulo IV: A força da coletividade – uma lição que requer tempo e prática.....	79
3.3.5 Módulo V: O amor e o respeito aos animais – uma temática de interesse.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	95
ANEXO 1 - DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 1	95
ANEXO 2 – NOTAS DE CAMPO – AULAS 1,2,3 E 4	96
ANEXO 3 - DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 2	96
ANEXO 4 – NOTAS DE CAMPO – AULAS 5,6,7 E 8	98
ANEXO 5 - DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 3	99
ANEXO 6 - NOTAS DE CAMPO – AULAS 9,10, 11 E 12	99
ANEXO 7 - DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 4.....	100
ANEXO 8 - NOTAS DE CAMPO – AULAS 13,14,15 E 16.....	101

ANEXO 9 - DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 5	102
ANEXO 10 - NOTAS DE CAMPO – AULAS 17,18,19 E 20	103
PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES	105

INTRODUÇÃO

Na convivência diária com professores, alunos e funcionários dentro das escolas é comum a ideia de que nossos jovens não leem. Pensamos que esta afirmação está calcada em uma concepção errônea de leitura, voltada somente à valorização de leituras de textos canônicos ou aquelas que resultam em atividades complementares. Vemos nossos jovens conectados em seus celulares, lendo a todo momento, contudo sem estarem, de fato, instruídos para uma prática leitora eficaz, fazendo deles, assim, apenas consumidores de uma produção textual muitas vezes acrílica e sem valor estético. Às vezes, nesses casos, trata-se da leitura do que o colega escreveu nas redes sociais, o acesso a algum buscador para encontrar algo que o professor disse em sala de aula ou é a busca por respostas a questões que surgem durante a sua rotina.

Tal ação, contudo, pode servir de impulso a outras práticas de leitura uma vez que haja um processo de implementação de projetos que busquem cativar e incentivar, de forma cooperativa – prática efetuada entre professor-aluno-autor-texto-contexto – a leitura de textos que conduzam ao gosto pela leitura e à formação de um futuro leitor crítico.

Hoje em dia não vivemos mais fora dos contextos letrados. Entender isso é de vital importância na escola e fora dela. Lemos para concordar, para discordar, para expressar diferentes pontos de vista, enfim, lemos para nos situarmos no mundo onde estamos e para onde nele queremos ir, mesmo que não tenhamos clareza sobre todos os rumos possíveis a seguir.

Embora na prática a leitura seja colocada em segundo plano em relação às outras atividades no espaço escolar, socialmente a mesma ainda tem o “status” de ser muito importante na vida dos alunos e é vista como sendo a ponte capaz de direcionar o futuro profissional deles.

Apesar do discurso de valorização da leitura e de sua constante repetição, cabem aqui algumas discussões sobre a importância da leitura em nossa sociedade.

Marisa Lajolo (1997) afirma que a leitura, ao constituir-se de “imaginários”, vai possibilitar ao aluno exercer “plenamente sua cidadania”, mas, para isso, o mesmo vai ter que se esforçar, ler muitos livros, construir-se enquanto sujeito capaz de agir e transformar o mundo a sua volta. Ainda segundo a autora, “o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros.” (LAJOLO, 1997, p. 107), o que faz dessa prática uma constante inovação e meio de aperfeiçoamento.

Gilmei Francisco Fleck (2007, p. 15) defende que a leitura “é um processo construído, e seu aprendizado crítico permite ao homem interpretar o mundo em que vive”, ou seja, somente o ato de ler não vai promover as mudanças sociais necessárias à educação, pois esse ato deve ser ensinado-aprendido para levar à ação. É necessário ler muito, ler textos variados, ler e discutir com outros leitores num constante processo de interação: leitor(es)-autor(es)-texto(s)-contexto(s) para que essa prática alcance todo seu potencial humanizador e transformador.

Ezequiel Theodoro da Silva (1999, p. 24) corrobora a visão de Lajolo e acrescenta que, para que exista um posicionamento do cidadão-leitor, é necessária “fundamentação ideacional ou referencial, concretizada na forma de um ou mais argumentos”. Onde buscar este conhecimento senão nos livros? Além disso, onde buscar os livros, senão nas escolas, onde também está o interpretador dos mesmos: o professor? Pode ser que as escolas ainda não estejam formando leitores totalmente competentes, mas ainda são, segundo Ângela Kleiman (1999, p. 20), as principais “agências de letramento”.

Se a leitura é reconhecida como importante e fundamental no desenvolvimento de uma sociedade em que a cidadania seja condição de todos, faz-se necessária a discussão de quais são as concepções de linguagem subjacentes às questões ligadas à leitura, especialmente no espaço de ensino representando pela escola.

Luiz Carlos Travaglia (1996) distingue três concepções de linguagem que permeiam as questões educacionais no que tange ao ensino de línguas. A primeira delas é que a linguagem é a expressão do pensamento. Outra é a que a linguagem é um instrumento de comunicação e a terceira é a que afirma que a linguagem é um processo de interação.

João Wanderley Geraldi (2012, p. 41), acrescenta a estas definições de Travaglia que estas concepções estão ligadas “às três grandes correntes de estudos linguísticos: gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação”, respectivamente.

A partir da concepção de linguagem com viés interacionista, apresentamos a seguir, algumas concepções de leitura que julgamos necessárias quando da sua prática na escola, no processo de formação de leitores.

Rildo Cosson (2014a, p. 36), apoiado em Mikhail Bakhtin, afirma que sua concepção de leitura perpassa aquela que a vê como um diálogo, uma conversa, que pode ser entre autor e leitor, entre o passado e o futuro ou ainda como um laço entre leitores. O pesquisador sintetiza sua concepção da seguinte forma:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Geraldi (2012, p. 90) nomeia “interlocução” este diálogo entre autor e leitor, sendo que este é “mediado pelo texto” que, no caso desta pesquisa, é o texto literário. O estudioso acrescenta ainda que esta mediação é “um encontro com o autor ausente, que se dá pela palavra escrita”. Então, cabe ao leitor preencher as lacunas a partir de seu conhecimento (GERALDI, 2012, p. 90), sendo essa uma prática que, desde nosso ponto de vista, precisa também ser exercitada, praticada e oportunizada aos jovens estudantes no começo de sua formação leitora na escola.

A partir destas concepções de leitura, faz-se necessária a discussão sobre questões voltadas ao texto literário e sua importância na formação do leitor, principalmente, o jovem leitor, aquele que está nos seus primeiros anos de escolarização.

Regina Zilberman (1991) enfatiza a dualidade no uso dos textos literários na primeira fase da criança na escola: a alfabetização. Os textos literários ajudam nesse processo porque são atrativos e estimulam a criança, mesmo depois de alfabetizada, a continuar lendo literatura adequada para sua faixa etária. Por outro lado, a autora afirma que a criança pode ficar refém de um mercado editorial que existe não pelo caráter criativo e lúdico da literatura e sim para garantir mercado para suas obras.

Magda Soares (2011, p. 1) externa esta preocupação ao enfatizar uma contradição: a escola se apropria da literatura, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins”, criando, desta forma, uma literatura específica para crianças, valendo-se das formas que atraem as mesmas, para criar mercados e consumidores.

Lajolo (1997) aponta que o professor precisa ter bem claro alguns conceitos ao planejar trabalhar o texto literário em sala de aula porque não é a partir somente de instruções oficiais que este trabalho terá êxito. Antes é necessário conhecer e discutir o que é “leitura, literatura, educação e educadores” (1997, p. 24), o que é uma criança e, principalmente, saber que estes conceitos são “construções” sociais, portanto, podem mudar, são instáveis, ou como a autora denomina, “provisórios”.

É neste ponto que esta pesquisa busca intervir, uma vez que não existe direcionamento para o trabalho com o texto literário na documentação relativa às salas de apoio à aprendizagem.

A partir de nossa vivência profissional de vinte anos, podemos perceber que no espaço da sala de apoio à aprendizagem a literatura ocupa um lugar secundário ou inexistente. No primeiro material didático criado para a mesma (PARANÁ, 2005), ela aparecia apenas na forma de poesia ou algum conto, porém, na segunda versão, a ênfase está nos textos da esfera do cotidiano, visando ao domínio da alfabetização em detrimento do letramento.

As salas de apoio à aprendizagem foram criadas para sanar as dificuldades de aprendizagem dos educandos oriundos do ensino fundamental I. No início do projeto eram atendidos somente alunos que estavam na quinta série, atual sexto ano. Ressalta-se aqui que os alunos com deficiências de aprendizagem são atendidos por outro programa, chamado Sala de Recursos. Desse modo, o espaço da sala de apoio à aprendizagem poderia ser em um espaço institucionalizado que prestasse atenção à problemática da leitura na escola e à formação de futuros leitores críticos.

Na escola onde este projeto foi desenvolvido, existem salas de apoio à aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática nos turnos da manhã e da tarde. Os alunos são selecionados pelos professores das turmas regulares a partir de observação e avaliação dos educandos. Depois da avaliação, existe a mediação de uma professora pedagoga, que vai encaminhar a documentação e explicação do projeto aos pais e, somente depois deste processo, o aluno é encaminhado para as aulas, que acontecem no contraturno. O limite de alunos neste espaço é de 20, porém, na escola onde este projeto se realiza, este número não é viável, devido ao espaço físico que não comporta tal número por ser a sala muito pequena. O número ideal é de 12 ou 13 educandos.

Este projeto de sala de apoio à aprendizagem é regulado no âmbito do estado do Paraná pela resolução secretarial número 208/04. Desde a criação das salas de apoio, todos os anos são publicadas as normas e parâmetros para o ano letivo seguinte. É neste contexto que esta pesquisa se insere.

Ressaltamos que a criação das salas de apoio à aprendizagem se deu antes da finalização da elaboração das diretrizes curriculares, conforme veremos a seguir, mas, neste documento, não existe menção ao enfrentamento das dificuldades em Língua Portuguesa além da sala de aula regular. Desta forma, na falta de outro documento com igual teor, este é o que fornece direcionamento curricular às salas de apoio, conforme segue.

No contexto estadual paranaense, para os alunos da rede pública, as “Diretrizes curriculares para a educação básica no Paraná” (2008) norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Estas foram pensadas e desenvolvidas por técnicos da Secretaria de Educação e pelos professores da rede, na forma de reuniões e simpósios. A concepção de leitura que

permeia tal documento é a de que a leitura é entendida como um ato dialógico que não pode ser dissociado das dimensões sociais que o acompanham. “Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem”. (PARANÁ, 2008, p. 56), porém, não é isto que vemos acontecer nas escolas.

No mesmo documento, a literatura “é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 57), seguindo a linha teórica de Antônio Candido (1972). No mesmo documento, aparece, ainda, o referencial teórico da Estética da Recepção e seus preceitos:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p. 58).

A prática descrita nesta citação não se efetiva por diversos motivos, sendo um dos principais a questão da formação continuada focada na resolução dos problemas e não no aperfeiçoamento teórico. Em conversas com colegas professores, durante o período de observação da realidade na qual nossa pesquisa se insere, percebemos a vontade de fazer um trabalho efetivo com a leitura, porém também, sentimos a falta de embasamento teórico desses sujeitos para uma ação efetiva e continuada. As aulas de literatura no ensino fundamental acabam sendo aulas de leitura, com cobrança, através de atividades com valor numérico, a nota para os alunos. No ensino médio, esta situação não se altera, apenas a historicidade literária é trabalhada, até mesmo por questões de seleção para o ensino superior.

A partir da prática docente e da interação com professores de Língua Portuguesa, percebemos que algumas áreas do ensino da mesma são privilegiadas em detrimento de outras. Isto acontece com o papel que a literatura tem dentro da escola. Com o avanço da linguística, a literatura foi negligenciada nos documentos oficiais e na prática rotineira dos professores. Confundem-se os gêneros literários com os paradidáticos e as aulas de leitura são mecânicas e não atrativas aos alunos. No ensino fundamental, a aula de leitura é somente isto, um momento para ler, sem maiores reflexões ou discussões. É um momento de avaliação, portanto, o que vale são as atividades que o professor quer ver a partir do livro lido, é a “leitura como pretexto” para outros trabalhos com a linguagem.

Os alunos passam sete anos entre o ensino fundamental II e o ensino médio sem ter um contato efetivo com a leitura da literatura, apenas com as atividades avaliativas de outros conteúdos a partir do texto literário.

Isto não ocorre porque o professor de português não queira trabalhar a literatura em sala de aula. Um dos problemas é que, muitas vezes, ele não sabe como realizar esse trabalho. O processo de formação continuada da rede não propicia um contato efetivo com os conteúdos literários – teóricos e práticos – que realmente devem ser trabalhados em sala de aula.

As desculpas para a não leitura do texto literário são várias, passando do material midiático que está ao alcance dos alunos, desmotivando-os da leitura literária, até as condições dos livros e espaços das bibliotecas escolares. Na maioria das escolas, não existe um espaço adequado para a leitura, inclusive na instituição onde esta pesquisa está sendo realizada. Apesar de ser referência em estrutura e condições, ela não possui uma biblioteca e um espaço de leitura que seja condizente com o seu tamanho e número de alunos.

Conforme constatamos em nossas observações, a biblioteca escolar, atualmente, é um depósito de alunos indisciplinados que “não têm condições” de ficarem na sala de aula. Pela falta de treinamento, os funcionários que atendem estes setores disponibilizam os livros rapidamente aos alunos e os mandam embora. A escolha do livro, o tempo para manuseá-lo, para o encantamento não existe, é considerado uma “perda do tempo de aula”.

Diante dessas constatações, podemos depreender que existe uma concepção de leitura no documento norteador e uma prática que não se revela em acordo a ela, nem na conduta dos professores, nem na disponibilidade dos funcionários da biblioteca que, geralmente, não têm formação para trabalhar com tal especificidade. Desse modo, a leitura – em geral – e a leitura da Literatura – em específico – não alcança, no espaço escolar, a dimensão formadora que poderia atingir com um trabalho melhor orientado e direcionado.

Por leitura, de forma mais ampla, podemos entender que é a forma como o leitor apreende o que está no texto, além da pura decodificação. É o que Paulo Freire nos diz quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, são ativados muitos sentidos ao se ler um texto, literário ou não. (FREIRE, 1992, p. 11).

Além desta leitura de mundo que Paulo Freire enfatiza, a leitura pode acontecer em um sentido inverso. Pode-se ler de fora para dentro, encontrar-se a si mesmo ao ler. É o que afirma Jouve (2013, p. 53) quando comenta que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008) aponta duas vertentes de leitura. A primeira, nacionalista e castradora, pretende impor modelos. Segundo a autora, “a linguagem escrita permite dominar à distância, pela imposição de modelos amplamente difundidos, quer seja a figura edificante de um santo ou a da criança descobrindo o amor à pátria.” (PETIT, 2008, p. 22). Esta é a visão de prática de leitura que mais conseguimos comprovar ouvindo os relatos de professores que estão atuando em sala de aula. Já a segunda vertente aponta para a liberdade do leitor, que vai ter “a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 27), uma prática que permite ao jovem leitor ir além do que se considera socialmente autorizado a pensar. Ainda, segundo Petit (2008, p. 28), nessa concepção de leitura “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos”, ou seja, pratica a sua liberdade de expressão, imaginação e criatividade.

É a partir deste entendimento de texto literário como um caminho de mão dupla, um eterno “ir e vir”, que esperamos que o aluno se aproprie e goste dessa prática como algo enriquecedor. A interpretação e reação de cada estudante frente a um texto literário é única, pois ela depende dos contextos nos quais ele transita. Segundo Eni Orlandi (1996, p. 9), “não há sentido sem interpretação”, porém “as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modo distinto.” Oportunizar a prática de leitura com esses modos distintos de significar, conduzindo o aprendiz de leitura a percebê-los, é uma prática que delinea os primeiros passos para a formação do leitor.

A partir das definições de leitura que embasam este projeto, faz-se necessário definir, também o que é literatura.

Por literatura podemos entender, entre outras tantas concepções,

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Ou seja, ela é um produto cultural, produzido em determinado tempo, espaço e para um determinado grupo social. Candido (2011, p. 176) destaca ainda três aspectos na literatura, sendo que dois deles são basicamente estudados na escola. A primeira é de considerar que a literatura é estudada por sua forma e estrutura. A segunda vê a literatura como uma forma de conhecimento “difusa e inconsciente”. Já a terceira, que pode ser vista também fora da escola, diz respeito às emoções e visões de mundo de indivíduos e grupos sociais.

Como suporte ao trabalho com a leitura da literatura que aqui propomos, serão abordados, no capítulo de reflexões teóricas, as concepções de alfabetização, letramento e suas especificidades. A partir do uso do termo letramento, surgiu a necessidade de um termo ligado à leitura da literatura na escola e como ela se processa: o letramento literário. Segundo Rildo Cosson (2014c, p. 102), este termo destaca um letramento que “tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”, no qual o educando precisa da ajuda do professor.

Por isso, mesmo na contramão da falta de estrutura e condições, a proposta de trabalho “Leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis” procura usar a leitura de narrativas literárias curtas, especialmente os contos, na escola – especificamente no espaço da sala de apoio à aprendizagem – para a construção de subjetividades afetivas dos educandos, buscando torná-los conscientes de suas realidades e das possibilidades de intervenção nela existentes.

Nesse sentido, buscamos fazer uma seleção de textos que atenda a uma temática específica: “A relação afetiva do jovem estudante com os animais”. Esta temática, além de ser bastante adequada à faixa etária dos educandos com os quais o projeto se efetuou, é de ressonância atual e leva à reflexão sobre direitos de uma existência digna estendida também aos animais. Vemos nela uma grande possibilidade de levar os educandos, pela leitura dos textos selecionados, a expressar sentimentos, opiniões, afetos e a tomar posição frente às situações apresentadas na ficção, mas possíveis de existirem também em sua cotidianidade. A prática leitora planejada no projeto e efetivada, assim, na sala de apoio à aprendizagem, instigou o jovem leitor a estabelecer o passo vital da formação de um leitor crítico: o trânsito entre a ficção e a realidade circundante.

É importante ressaltar que, na única versão de orientações pedagógicas feita para aprimorar o trabalho do professor nas salas de apoio à aprendizagem, não é explicitado, em nenhum momento, o trabalho com o texto literário e existem nele poucos textos pertencentes à esfera literária (PARANÁ, 2005). Levando-se em consideração que o documento foi escrito em 2005, podemos notar que o mesmo está já defasado em relação aos tipos de texto que os alunos que frequentam a sala de apoio teriam interesse em ler.

O gênero escolhido para trabalhar os textos literários com os alunos foi, em especial, o conto, por ser uma narrativa curta, de fácil reprodução na escola e devido ao tempo disponível, no caso das salas de apoio, quatro aulas semanais, divididas em dois dias, com aulas de 50 minutos. Como nosso projeto é orientado também pela proposta de Antonio Mendoza Fillola (1994) – que será explicitada ao longo do texto em suas diferentes partes –

outros gêneros foram, da mesma forma, integrados ao *corpus* de leitura selecionado: fábulas, charges, filmes, pinturas, etc.

A metodologia que foi adotada para a execução do projeto proposto é o da Literatura Comparada, do teórico espanhol Mendoza Fillola (1994), que parte da aproximação de outros objetos culturais ao texto literário, de uma maneira lúdica, o que se torna atrativo para leitores jovens. Assim sendo, trabalhamos com oficinas de leitura literária, analisando de que forma se deu, por parte dos educandos, a recepção dos textos selecionados. De modo geral, na atualidade, podemos compreender a literatura comparada como o estudo da arte literária em interação com outros objetos e áreas de conhecimento:

Em síntese, o comparativismo deixa de ser visto apenas como o confronto entre obras ou autores. Também não se restringe à perseguição de uma imagem, de um tema, de um verso, de um fragmento, ou à análise da imagem/miragem que uma literatura faz de outras. Paralelamente a estudos como esses, que chegam a bom término com o reforço teórico-crítico indispensável, a literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (CARVALHAL, 2004, p. 53).

Esta forma de trabalhar o texto literário de maneira intertextual, segundo a nossa hipótese, com uma interação com outros tipos de texto, auxilia na compreensão e recepção que o aluno da sala de apoio à aprendizagem tem em relação ao texto literário escolhido e às relações de sentido que ele estabelece. Trabalhar desta forma pode parecer, à primeira vista, algo desprovido de embasamento teórico, porém, a partir do que é intrínseco ao homem, que é comparar, o mesmo produz conhecimento, pois, conforme Posnett (1994, p. 15),

[...] o método comparativo de adquirir ou comunicar conhecimento é, num certo sentido, tão antigo quanto o pensamento, e, em outro, a glória peculiar do nosso século XIX. Toda a razão, toda a imaginação, operam subjetivamente, e passam de indivíduo para indivíduo objetivamente, com a ajuda de comparações e diferenças.

O professor e pesquisador espanhol Antonio Mendoza Fillola segue esta linha de trabalho, que busca relacionar diferentes objetos literários e culturais para o ensino de língua estrangeira, visando superar “*la problemática general manifiesta en el tratamiento escolar de*

la Literatura, tal como se viene desarrollando en nuestro ámbito educativo."¹ (MENDOZA FILOLLA, 1994, p. 11).

Segundo o educador, quando se assinalam as conexões e enlaces entre os objetos culturais e os literários contribui-se para aumentar o interesse pela literatura e, em consequência, o respeito pela diversidade cultural. (MENDOZA FILOLLA, 1994, p. 11). Para atingir tal objetivo, o pesquisador espanhol busca aporte teórico na Literatura Comparada. Sobre esta, Remak (*apud* MENDOZA FILOLLA, 1994, p. 52) afirma:

*La literatura comparada es el estudio de las relaciones entre la literatura, por un lado, y otras zonas del saber y la creencia, como las artes, la filosofía, la historia, las ciencias sociales, la religión, etc... por otro. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otras esferas de expresión humana*²

Para fazer frente a suas pesquisas pedagógicas, embasadas na Literatura Comparada, Mendoza Fillola buscou aporte teórico também na Intertextualidade, entendida por ele como suporte capaz de dar conta de explicar os fenômenos de enlace e conexões de suas propostas. Segundo o professor,

[...] una referencia teórica básica, en la presentación de este marco teórico, la aportan los estudios sobre el hecho de la intertextualidad, entendida ésta en sentido amplio, como una interconexión de textos y significaciones, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario. (MENDOZA FILOLLA, 1994, p. 60).³

Além da definição de intertextualidade, Mendoza Fillola (1994, p. 62), a partir dos estudos de Gérard Genette (1982), mostra-nos cinco tipos de relações transtextuais. A primeira é a intertextualidade, já definida. A segunda é a paratextualidade, que explicita as relações do texto com os paratextos, ou seja, com os elementos extralinguísticos. A terceira é a metatextualidade, que é a relação entre um texto e outro, sem que esta esteja explícita por referências e comentários avaliativos de um texto sobre outro. A quarta relação é a hipertextualidade, concebida como a relação que une um texto a outro texto e ao qual se

¹ Nossa tradução: a problemática geral manifestada no tratamento escolar da literatura, tal como vem sendo desenvolvida em nosso âmbito educativo.

² Nossa tradução: A literatura comparada é o estudo das relações entre a literatura, por um lado, e outras áreas do saber e conhecimento, como as artes, a filosofia, a história, as ciências sociais, a religião, etc... por outro. Em resumo, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas de expressão humana.

³ Nossa tradução: uma referência teórica básica, na apresentação deste marco teórico, reporta ao tema da intertextualidade, entendida esta em sentido amplo, como uma interconexão de textos e significados, também extensível a produções artísticas de signos diferentes do literário.

acrescenta uma nova informação. A quinta e última relação é a arquitextualidade, que é aquela que nos remete ao gênero, em uma relação maior.

A partir destas considerações, Mendoza Fillola aponta que espera que seu projeto de ensino de literatura a partir da intertextualidade “*redunde provechosamente en una vertebración interdisciplinar y multicultural.*”⁴ (MENDOZA FILOLLA, 1994, p. 44) e leve à formação de leitores de fato e não a leitores que praticam o ato de ler por obrigação escolar (1994, p. 48).

Para discutirmos as questões anteriormente abordadas, esta dissertação está dividida em três partes, sendo que na primeira parte, através de revisão bibliográfica, fazemos uma discussão sobre concepções de leitura, de letramento, leitura literária, criança e escola. Na segunda parte, caracterizamos a abordagem metodológica, o campo de pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. Fazemos também a descrição das oficinas de leitura literária e seus objetivos. A terceira parte será o momento das análises após a efetivação das oficinas e a explicitação do que foi possível, do que deu certo ou errado e as proposições no sentido de aperfeiçoar as mesmas.

Ao partirmos da observação e reflexões sobre a realidade vivenciada na escola e da proposição de uma intervenção no sentido de contribuir para a formação de leitores no espaço escolar, esperamos que o resultado desta pesquisa não altere somente a prática da professora pesquisadora, mas também que, por meio da socialização com outros professores, a leitura da literatura seja incorporada aos materiais de sala de apoio à aprendizagem, como um recurso a mais na formação de nossos educandos, tornando esse espaço um lugar privilegiado na construção de um caminho à formação de leitores no âmbito da instituição escolar.

⁴ Nossa tradução: acabe proveitosamente em uma vertebração interdisciplinar e intercultural.

I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS

1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Este capítulo está dedicado às discussões teóricas sobre o tema desta dissertação, que é a leitura da literatura no ensino fundamental II, especificamente na sala de apoio à aprendizagem dos sextos anos.

Em primeiro lugar, abordamos as concepções de leitura que permeiam este nível de ensino. Ao se falar nestas concepções, é necessário trazer à tona, também, quais são as concepções de linguagem existentes e qual concepção esta pesquisa elege como possível para a efetivação do trabalho proposto com o texto literário.

Alcançada a clareza da concepção, abordamos quem é o educando, como ele se coloca como sujeito histórico na sala de aula, se é que se coloca desta forma; e quem é esta criança com a qual o professor trabalha em sala de aula.

Abordamos, em seguida, o que é literatura e letramento literário e as especificidades do texto literário no ensino fundamental II, de maneira específica na sala de apoio à aprendizagem, uma vez que são estas as definições que guiaram, no andamento do trabalho, as atividades de leitura do texto literário ao longo das oficinas que propusemos como forma de auxiliar no princípio da caminhada de formação de um leitor crítico, capaz de interatuar com o autor, com o texto e com o contexto no qual está inserido.

1.1 LEITURA: OLHARES SOBRE O ATO E O PROCESSO

É inegável que todos, indistintamente, temos que ler. Ouvimos sempre a voz social mencionando a importância da leitura e dos malefícios que o não ler traz, tanto para educandos, quanto para as pessoas de modo geral. Mas o que é ler? Quem tem a capacidade de ler? Em que tipo de sociedade está inserido o sujeito leitor? Como a leitura se processa? Quais são os mecanismos necessários para que ela se efetive?

Estas são questões que abordaremos nesta seção sob as perspectivas de diferentes teóricos que já se debruçaram sobre estas questões com o intuito de refletir sobre essa prática social tão necessária em nossos dias.

A partir dos estudos do psicólogo russo Lev Semyonovitch Vigotski, ocorre uma mudança na perspectiva da aprendizagem humana a partir das relações entre indivíduos, porém, estas se dão, segundo o pesquisador, sempre mediada por outro indivíduo mais experiente. Para ele, o homem não aprende e não se constitui se não estiver em processo de interação com outros homens:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 19).

Para embasar tal perspectiva teórica, a partir de estudos e comprovação empírica, o estudioso chega ao que intitula de “zona de desenvolvimento proximal”, que enfatiza a necessidade que a criança tem de encontrar um mediador mais experiente no seu processo de aprendizagem. Segundo esta teoria, a criança já tem um nível de conhecimento, chamado de “nível de desenvolvimento real” e, a partir da ajuda e observação de um adulto ou indivíduo mais experiente, desenvolve suas potencialidades, o que é chamado de “zona de desenvolvimento proximal”. Estes níveis vão se alternando sempre, constituindo desta forma o aprendizado da criança. Entendemos que a aprendizagem da leitura segue este mesmo caminho.

Como professores, além de compreendermos a parte cognitiva do processo de leitura, precisamos entender também porque lemos e nos interessamos pelos livros, pois, desse modo, podemos contribuir mais eficazmente no processo de mediação da aprendizagem da leitura.

Sabemos hoje que, em um primeiro momento, os homens, ao viver em comunidades, colocaram em prática a interação social, sentindo a necessidade de falar sobre os fatos do cotidiano e sobre seus problemas, aflições, desejos e anseios. Sentiram a necessidade também de contar as histórias que vivenciaram ou que outros já lhes haviam relatado. Nesse longo processo de interação humana, somente a oralidade não era suficiente para preservar as histórias no tempo e o homem, para preservar a acumulação do conhecimento, entre outras possibilidades, desenvolveu a escrita. Uma vez que a leitura é reconhecida como importante e

fundamental no desenvolvimento de uma sociedade em que a cidadania seja condição de todos, faz-se necessária, para uma compreensão mais ampla desse processo, a discussão de quais são as concepções de linguagem que estão subjacentes às questões ligadas à leitura, propostas por Geraldi (2013) e seguindo os preceitos bakhtinianos.

A primeira delas remete à ideia de que a linguagem é expressão do pensamento, ou seja, se a pessoa não se expressa bem quer dizer que ela não tem a capacidade de pensar bem. Tais teorias colocam no ser individual a capacidade de construir seu pensamento e se expressar através da linguagem, sem levar em consideração o outro. A linguagem é tratada como um todo organizado, com regras a serem seguidas. Esta concepção é ligada à corrente de estudos linguísticos que coloca a gramática tradicional como o foco de suas atenções.

A segunda concepção, ainda conforme Geraldi (2012), afirma que a linguagem é um instrumento de comunicação construído a partir de um “conjunto de signos que se combinam segundo regras.” (GERALDI, 2012 p. 41). É uma concepção que pensa a linguagem fora da interlocução, como se os enunciados fossem caminhos de mão única, dependendo de regras pré-estabelecidas e convencionais para sua efetivação, seguindo a perspectiva estruturalista nos estudos da linguagem.

Por último, temos a concepção, adotada neste trabalho, que é aquela que percebe a linguagem como forma ou processo de interação, que leva em consideração que o sujeito está situado em um momento histórico e que pode dizer ou não, conforme suas intenções. Segundo Geraldi (2012, p. 41), esta concepção está atrelada à área da linguística da enunciação. Nesta perspectiva, entende-se que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Uma vez explicitadas as concepções de linguagem que podem determinar de que forma a leitura pode ser vista no processo de ensino, voltamos ao questionamento relevante a essa pesquisa: o que é leitura?

Biologicamente, ler é um processo em que se utilizam vários órgãos do corpo. O estímulo

[...] entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por fotorreceptor distinto. Toda a dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos: cada porção de imagem a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão. (DEHAENE, 2012, p. 26).

Parece simples, porém até o momento nenhuma experiência científica conseguiu explicar totalmente ou reproduzir os mecanismos da leitura.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Cosson (2014a, p. 36) segue nesta mesma linha de raciocínio e acrescenta o texto e o contexto à definição:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Cosson (2014a) acrescenta dois elementos à intrincada definição de leitura, sendo eles o texto e o contexto. Segundo define o autor, texto é a materialidade do discurso e o contexto o meio e a situação onde este discurso foi produzido. Ainda sobre o texto, o mesmo autor argumenta que

Talvez a melhor maneira de se iniciar uma definição para texto seja recorrer à etimologia do termo, que fala de tessitura e trama, tal como se observa nos tecidos. A esse sentido primeiro de coisa tecida pode-se passar para o trabalho de tessitura, como faz a aranha, e chegar ao texto como uma teia de sentidos registrada em signos. Qualquer que seja a metáfora utilizada, entretanto, um texto tem sempre duas dimensões: uma é a sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui como tal. (COSSON, 2014a, p. 52).

Ou seja, o texto tem a sua forma física e sua materialidade enquanto discurso e esta materialidade vai ser trabalhada em uma perspectiva intertextual com outros textos.

Em relação ao contexto, Rildo Cosson (2014a, p. 57) afirma que esta definição é complexa e depende de “dois pontos centrais”: o primeiro acontece logo que “se relaciona texto e contexto” e o segundo “que responde pelas condições sociais e culturais em que a interação acontece”.

Em síntese, Kleiman e Cosson defendem que a leitura é um ato dialógico em um espaço de tempo definido, determinado por condições sociais.

Para entendermos melhor como são acionados os mecanismos da leitura, precisamos entender como os sujeitos aprendem a ler e a escrever. Para isto, faz-se necessário conhecer os mecanismos inter-relacionados da alfabetização e do letramento, dos quais falaremos na seção segue.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O UNIVERSO DA ESCRITA EM SUA INTERAÇÃO COM O MEIO E O SUJEITO

Apesar de existirem muitos estudos sobre letramento no Brasil, o surgimento do termo, na concepção que é empregado hoje, é recente. Até a década de oitenta, as práticas que envolviam as questões de aquisição da língua escrita eram da alçada da alfabetização. Somente alguns anos mais tarde haveria a distinção entre alfabetização e letramento, tal como explicita Tfouni (2000, p. 09) sendo que o primeiro “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” e o segundo que “focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita”.

Segundo Magda Soares, existe um fato curioso em relação ao termo letramento e as discussões sobre ele: surgiu em vários países ao mesmo tempo, porém com resultados distintos. Nos países ditos desenvolvidos, a discussão sobre “as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problemática relevante” (SOARES, 2004, p. 6), principalmente ao se constatar que uma parcela da população sabia ler e escrever, mas não era letrada e que os estudos sobre o letramento deveriam ser aprofundados para dar conta desta situação. Esse estudo específico sobre letramento deveria ser dissociado dos problemas concernentes à alfabetização.

Já no Brasil, segundo Soares, este conceito de letramento ainda está estreitamente ligado à alfabetização, principalmente nos “censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (SOARES, 2004, p. 7), sendo que neste último, existem avanços e retrocessos. A autora cita como problema nesse contexto o fato de que há “perda da especificidade da alfabetização”, o que estaria causando o “atual fracasso na aprendizagem.” (SOARES, 2004, p. 9).

Magda Soares usa o termo “invenção do letramento” para se referir ao fato de separar os termos alfabetização e letramento, e aponta que este último decorre da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 6). Então a alfabetização, apesar de ser um processo de suma importância, é somente a porta de entrada para o mundo letrado, onde as práticas sociais do uso da escrita é que vão determinar se uma pessoa está preparada ou não para o mundo da escrita.

Se entendermos que a alfabetização é um processo que não pode ser separado do letramento, como podemos definir este? Segundo Ângela Kleiman, “podemos definir o

letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.” (KLEIMAN, 1999, p. 19). Como as práticas sociais não começam a acontecer quando o estudante ingressa na escola, se é que ingressa, o processo de letramento começa quando o aprendiz é muito jovem. Nas famílias economicamente favorecidas, mesmo sem saber ler, a criança vai percebendo e adquirindo competências que são próprias das sociedades letradas. Já para a criança oriunda de contextos desfavoráveis, talvez o processo de letramento comece somente quando ela ingressar na escola. Dentro desta perspectiva, Kleiman aponta, a partir de estudos de Street (1984), que existem dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico.

A autora enfatiza que o letramento autônomo é um modelo que considera a “escrita um produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1999 p. 22), sem dependência de seu “contexto de produção” e outras variáveis sociais envolvidas. Este tipo de letramento desconsidera, desta forma, a interação, pois essa, segundo tal perspectiva, aconteceria somente na comunicação oral.

Já sobre o letramento ideológico, a autora destaca que nele se “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (KLEIMAN, 1999 p. 21).

No contexto do ensino público estadual paranaense no qual atuamos, podemos dividir as crianças que ingressam na escola para aprenderem a ler e a escrever em dois grupos principais: por um lado temos as crianças que já convivem com livros, cadernos e lápis em seu dia a dia e que, na escola, vão exercitar a parte mecânica do processo de alfabetização e, por outro lado, as crianças oriundas de uma situação oposta a essa, já que muitas delas nunca tiveram contato com tal universo antes de estarem matriculadas em uma instituição escolar.

Esta é a situação com a qual o/a professor(a) alfabetizador(a) vai se deparar nas suas classes de primeiro ano do ensino fundamental. Apesar da educação infantil ser um direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nem sempre os municípios ofertam a mesma para todas as crianças na idade adequada.

Nesse contexto de desigualdade, como afirma Ângela Kleiman (1999, p. 20), a escola é a principal “agência de letramento”, ou seja, o espaço que vai “incluir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, uma vez que nem todas as famílias possuem condições materiais ou cognitivas para ensinarem suas crianças a ler e a escrever no contexto familiar.

É a partir desta diferença entre ser alfabetizado e ser letrado que se insere esse projeto de pesquisa, que vai atuar no contexto da busca pelo letramento, mais especificamente, no letramento literário, conforme veremos a seguir.

1.3 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS A PERCORRER PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Com o aumento do número das práticas sociais decorrentes da leitura e da escrita, deu-se a necessidade de separar os termos alfabetização e letramento. Desta forma, a alfabetização, na maioria dos casos, ficou sob a responsabilidade da escola. Devido às condições sociais da população, o letramento também, apesar de poder acontecer em outros lugares, como afirma Ângela Kleiman (1999, p. 20), em outras “agências de letramento”, deve ser desenvolvido na escola.

Como a escola acaba sendo o local privilegiado de ensino, estamos em um processo de descoberta do “letramento literário”, ou seja, aquele tipo de leitura que é feita na escola, a partir de paradigmas pedagógicos, de textos que exploram o potencial representativo dos signos linguísticos de forma artística, mas que, devido a seu alcance e singularidade pode estender-se às relações da cotidianidade do educando.

Antes do surgimento e uso do termo letramento literário, alguns professores já se preocupavam em estudar o fenômeno de como utilizar, de forma pedagógica, a literatura e sua leitura em sala de aula.

Marisa Lajolo (LAJOLO, 1997, p. 21), em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* já externava preocupação pela forma equivocada com que o texto literário era trabalhado em sala de aula. A autora parte de uma investigação histórica para mostrar que o texto literário era utilizado como pretexto para as aulas de aprendizagem da língua portuguesa. É mais enfática ainda ao afirmar que “[...] contam que somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora.” (LAJOLO, 1997, p. 21).

Porém esta avaliação não deve ser motivo para que não ocorram avanços nas aulas de língua portuguesa. Ainda segundo Lajolo (1997, p. 21) apesar de todos os problemas, o professor deve ter uma formação que lhe dê “uma noção ampla de linguagem”, dominar a variedade padrão e conhecer as demais variedades, ter conhecimento e leitura da literatura, não somente a brasileira, mas as literaturas da África, da América Latina e até a literatura do

colonizador português. Conhecimentos sobre a história da própria língua portuguesa também são desejáveis.

Entendendo a necessidade de sistematização da leitura literária em contexto escolar, as editoras voltadas ao amplo mercado das escolas públicas, grandes compradoras de livros, tentam direcionar o trabalho do professor em relação à leitura do texto literário, através de encartes, sites de internet ou cursos, visando tornar o professor “capacitado” para trabalhar na sala de aula com seus produtos.

Por desconhecimento ou falta de tempo de preparar suas aulas, o professor acaba aceitando estas “facilitações” que nem sempre coadunam com as melhores práticas em relação à leitura literária. As editoras têm atividades prontas, que nem sempre são apropriadas, porque cada sala de aula tem uma dinâmica diferente, com diferentes sujeitos. O que funciona muito bem para uma determinada turma do mesmo ano não funciona para outra. Cabe ao professor decidir qual material de leitura será levado para a sala de aula e quais atividades serão propostas para o mesmo. Conforme Lajolo (1997, p. 72):

Da perspectiva da indústria de livros, o investimento em atividades de leitura desse tipo pode assegurar a fidelidade do professor a seus produtos, uma vez que roteiros, atividades, fichas de leitura e seus congêneres promovem obliquamente o produto livro, através de uma estratégia que capitaliza a insegurança e o despreparo do professor.

Desta forma, mesmo antes da tentativa de sistematização do ensino de leitura do texto literário, materializada atualmente pelo letramento literário, já se discutia a liberdade do professor – a partir do seu conhecimento teórico da literatura e das práticas pedagógicas a elas subjacentes – e seu direito a organizar seu material de trabalho com o texto literário.

Antes ainda da exposição de Marisa Lajolo, anteriormente citada, Maria da Glória Bordini (*apud* AGUIAR, 1988, p. 104) já delineava caminhos para o letramento literário, conforme segue:

- estimular atividades sensibilizantes, preparatórias;
- desenvolver as capacidades de ler e escrever, como formas de apreensão do mundo;
- aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador;
- valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais;
- apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de si mesmo, e para a adoção de opções existenciais com base em seu julgamento. (ZILBERMAN, 1988, p. 104).

Como a leitura do texto literário não pode ser dissociada do letramento, ou seja, das práticas sociais que envolvem a escrita, parece-nos pertinente, inicialmente “a noção de letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (ZAPPONE, 2008, p. 29) para conduzir as especificidades dessa nossa pesquisa.

Mirian Zappone (2013, p. 189) amplia este conceito para delimitar o que seria a escrita literária. Desta forma, no conceito de letramento podemos perceber

[...] práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos, a internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.

É interessante observar que nessa reflexão a autora não se limita ao texto escrito, uma vez que a literatura pode estar subjacente a outros produtos culturais, inclusive os de massa. Zappone vê aqui uma diferenciação nos níveis de letramento literário, como se alguns, principalmente o da escola, fosse o valorizado e os contextos de letramento literário que o aluno participa fora da escola, carecessem de valor. Vejamos, no fragmento a seguir, a posição da autora quanto a esse fato:

De fato, grande parte das atividades valorizadas na vida cotidiana das pessoas é desvalorizada pelas instituições educacionais e não contra como letramento verdadeiro. Perde-se a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária. (ZAPPONE, 2013, p. 190).

Desse modo, percebemos que nem todas as ações que podem ser úteis e importantes para o letramento recebem o devido valor nas próprias instituições de ensino. Práticas que poderiam estimular e desenvolver de forma eficaz essa necessidade do cidadão atual deixam de ser consideradas pela falta de entendimento de seu real significado e abrangência pelas próprias entidades educacionais.

Rildo Cosson explicita um conceito de letramento literário que segue um direcionamento diferente, concentrando-se em um objetivo principal que é “formar uma comunidade de leitores” (2014b, p. 12). Segundo o autor, o letramento literário se “refere ao processo de escolarização da leitura”, ou seja, a leitura da literatura que vai acontecer, em primeiro lugar, na escola, podendo ou não sair deste ambiente. Para ele

[...] a proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai

além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2014b, p. 12).

Para tanto, Cosson (2014b) nos apresenta, através de suas propostas de sequências didáticas para o trabalho com o texto literário, algumas etapas de leitura a serem planejadas pelo professor de literatura a saber: a) antecipação, que é o modo como o leitor vai perceber o livro antes mesmo da leitura, olhar a capa, as letras, o título, já constroem esta antecipação; b) decifração, que é o momento da leitura, quando as letras vão se tornar palavras e orações. Quanto maior o nível de conhecimento, melhor o nível de decifração. Ao não alfabetizado, esta etapa é impossível de acontecer; c) interpretação, que é a etapa onde o texto começa a fazer sentidos, ou não, para o leitor.

Desta forma, conhecendo os mecanismos de funcionamento da escrita, da alfabetização e letramento e do letramento literário, podemos nos tornar aptos a propor oficinas de leitura da literatura que façam o aluno ler de forma a fazer relações com outros textos já lidos, não somente na escola, mas em todos os momentos de leitura.

O próximo capítulo mostra como estes conhecimentos foram internalizados para que fosse possível elaborar oficinas de leitura da literatura com alunos da sala de apoio à aprendizagem.

II PARTE: O PERCURSO METODOLÓGICO – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO: ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO

Este capítulo está dedicado a explicar a estruturação da pesquisa, desde as observações no contexto da escola onde a mesma foi desenvolvida, mostrando quem são os sujeitos nela envolvidos e de que forma o projeto de intervenção aconteceu, até as opções que dizem respeito à organização do material coletado e as formas de analisá-lo.

A metodologia adotada para esta pesquisa parte do pressuposto que o trabalho com a leitura da literatura pode ser feito por meio de oficinas, propiciando um ambiente mais descontraído aos alunos. O tema que permeia todas as oficinas é o cuidado e o respeito com os animais, por ser um tema gerador que revela a subjetividade do aluno e pode ser relacionada ao seu cotidiano. Como as aulas são divididas em dois dias na semana, a opção foi dividir cada módulo em dois dias, de duas horas-aula.

Na próxima seção, veremos como a pesquisa e a prática pedagógica foi organizada na escola investigada.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: TRAJETÓRIA ORGANIZACIONAL DA PESQUISA

O projeto pedagógico do Mestrado Profissional em Letras requer que, além de produção científica (dissertação), o discente elabore e aplique um projeto de intervenção na prática pedagógica da escola onde atua, visando à melhoria na proficiência em Língua Portuguesa dos educandos.

A partir da diretriz pontuada, a definição do tipo de pesquisa a ser utilizada não foi uma escolha difícil, uma vez que nesta pesquisa o professor está totalmente engajado no contexto das ações, pois é ele o próprio pesquisador, atuando com os estudantes e a comunidade escolar. Esta modalidade de investigação chama-se pesquisa-ação e “procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”, conforme sintetiza Engel (2000, p. 182).

Thiollent (1996, p. 14) define essa modalidade de pesquisa com maior precisão, expressando o seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste trabalho, a pesquisadora é a professora regente da sala de apoio à aprendizagem, período matutino, e foi quem trabalhou, na forma de oficinas, com os alunos envolvidos no projeto. Posteriormente a todo o projeto de planejamento e elaboração da proposta conjuntamente feita, a professora/pesquisadora e seu orientador fizeram as análises e reflexões sobre as práticas efetuadas à luz das teorias escolhidas como referenciais para esta pesquisa. Essa ação prática visa também à tentativa de “intervir na prática de modo inovador.” (ENGEL, 2000, p. 182).

Ainda com referência ao contexto educacional, David Tripp (2005, p. 446) vai afirmar que, na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Essa foi, pois, a situação que essa pesquisa vislumbrou desde o seu primeiro planejamento.

A partir desta visão, elaboramos oficinas de leitura literária com alunos da sala de apoio à aprendizagem, do período da manhã (contraturno), trabalhando o gênero contos e diversos outros objetos artísticos, como cinema, desenho animado, pintura, etc com vistas à formação de leitores capazes de perceber a intertextualidade, seguindo a proposta inicial de Mendoza Fillola (1994) para, desse modo, estender a experiência de leitura a outros âmbitos da vida cotidiana do aluno.

A abordagem adotada nesta dissertação é, também, a pesquisa de cunho qualitativo, que é aquela em que o pesquisador, durante o próprio período da pesquisa, vai discutindo e modificando suas interrogações, as hipóteses são formuladas e reformuladas, buscando compreender os objetos e os sujeitos pesquisados. Suassuna (2008, p. 349), citando André (2000), menciona que “numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa”.

Então, para alimentar este processo de construção e reconstrução, a efetivação dessa parte prática da dissertação faz uso das tabelas de planejamento (veja anexos 1, 3, 5, 7 e 9), o registro das atividades em forma de diário de campo (veja anexos 2, 4, 6, 8 e 10) e a estruturação das oficinas em forma de Módulos (veja item 2.3.1, logo a seguir). Essa

organização é primordial, pois evidencia, num primeiro momento, a necessidade de um planejamento rigoroso e ordenado para as atividades de leitura do texto literário, com ênfase na expansão de uma mesma temática e, num segundo momento, revela nosso intuito de registrar os acertos e os erros ao longo do processo, a reação dos educandos frente às atividades planejadas, os resultados alcançados, as dificuldades enfrentadas. Todo esse sistema de registro foi usado, posteriormente, como material para análise, cujos resultados evidenciamos na Parte III deste trabalho.

Também faz parte das atividades preliminares do projeto um olhar crítico sobre o ambiente no qual a pesquisa se efetua. Assim, vejamos, a seguir, algumas especificidades do ambiente no qual a pesquisa planejada encontra-se inserida.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES

A escola escolhida para a efetivação do projeto de intervenção pedagógica descrito neste trabalho é um ambiente muito conhecido da pesquisadora, já que ela faz parte do quadro docente da instituição desde 1999.

A instituição em foco pertence à Rede Estadual de Educação e está localizada em um bairro periférico da cidade de Cascavel, Paraná. É importante frisar que, apesar de ser uma escola periférica, os alunos atendidos pela mesma são de origem heterogênea, ou seja, a escola localiza-se na divisa de um bairro com alto poder aquisitivo com outros bairros com uma população desfavorecida economicamente. Uma parcela dos educandos pertence a uma classe média, que possui acesso a bens de consumo e viagens e outra parcela de classe baixa, sem oportunidades de ter acesso a estes bens.

São atendidos nessa escola alunos na modalidade básica (ensino fundamental II e médio) e profissional, com um curso integrado ao ensino médio (Química Industrial) e outro subsequente ao ensino médio, o curso Técnico em Farmácia. São 21 turmas de ensino médio, distribuídas nos turnos da manhã e da noite e 29 turmas de ensino fundamental II, distribuídas nos períodos da manhã e da tarde. Na educação profissional são três turmas no curso integrado de Química Industrial e três turmas no curso subsequente de Técnico em Farmácia.

Além destas turmas, existem cinco turmas de atividades complementares, sendo duas direcionadas ao ensino fundamental (Artes/Teatro e Educação Física/Basquete), uma direcionada ao ensino médio (Oficina de Produção de Texto), e três turmas de língua espanhola, que funcionam no turno intermediário. O colégio conta também com quatro turmas

de salas de apoio à aprendizagem, sendo duas turmas de Língua Portuguesa e duas de Matemática, nos turnos da manhã e vespertino.

Segundo informações atualizadas da instituição, no sítio da Secretaria de Estado da Educação, a mesma conta com 98 professores, divididos nos três turnos de atuação da escola e sessenta e quatro funcionários, divididos em administrativo, serviços gerais, apoio aos alunos com necessidades especiais e professores pedagogos. A formação dos professores e professores-pedagogos é, no mínimo, graduação e entre os funcionários, existem pessoas com nível fundamental, médio e superior.

A turma escolhida para o desenvolvimento dos Módulos de leitura do texto literário planejados neste projeto foi a turma da sala de apoio à aprendizagem – português – do turno da manhã.

As salas de apoio à aprendizagem, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, surgiram na primeira gestão do então governador Roberto Requião (2003-2006), com o objetivo “de aquisição e aprimoramento das competências de escrita e leitura por parte dos alunos de quinta série” (PARANÁ, 2005, p. 8); na época, agora, sexto ano do ensino fundamental. As salas foram criadas a partir da Resolução 208, de 27 de Fevereiro, de 2004, com a seguinte organização: a) as classes não poderiam ter mais do que 20 alunos matriculados; b) a oferta deveria ocorrer em contraturno ao qual o aluno estivesse regularmente matriculado.

Desde o princípio a orientação era “o enfrentamento das dificuldades encontradas por esses alunos na disciplina de Língua Portuguesa”. (PARANÁ, 2005, p. 8). A disciplina de Matemática também foi contemplada, tentando-se, desta forma, superar os problemas de aprendizagem não resolvidos na primeira fase do ensino fundamental.

No colégio onde esta pesquisa foi desenvolvida, não percebemos uma grande ênfase nesta modalidade de ensino, uma vez que a mesma não conta nem com um espaço adequado para as aulas. É importante frisar que são quatro professores diferentes que atendem esta modalidade de ensino nos turnos matutino e vespertino, sendo dois por turno. O tipo de atividade desenvolvido e a reação dos alunos a essas atividades devem ser observadas e anotadas aqui para gerar o contexto da sua atuação.

Em anos anteriores, quando a demanda ofertada pela Secretaria de Estado da Educação oportunizava a abertura de duas salas de apoio à aprendizagem com 20 alunos, os mesmos eram obrigados a usar um espaço compartilhado, separados por uma divisória de compensado. Assim sendo, o que um professor ou aluno falavam em uma sala, era claramente ouvido pela outra e vice-versa. Somente a sala de matemática contava com um quadro para

registros do professor ou de alunos, sendo que foram dois anos de pedidos para que a sala de apoio à aprendizagem de português tivesse este recurso básico.

Pela observação feita das atividades desenvolvidas com os alunos da sala de apoio à aprendizagem, percebemos que os mesmos não têm como hábito a leitura. Algumas dessas crianças têm a sua diversão no computador e outras precisam cuidar da casa ou de irmãos menores.

2.3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA

Esta proposta de trabalho está organizada em Módulos de quatro aulas por semana, de 50 minutos cada uma. Tal organização justifica-se pela divisão do horário da sala de apoio à aprendizagem, sendo duas aulas nas segundas-feiras e duas aulas nas quartas-feiras, no período matutino e tem por objetivo a superação da visão mecanicista da leitura, porque a mesma, da forma que acontece no contexto da pesquisa ora efetuada, não favorece a interação entre aos alunos e nem uma visão dialógica dos temas abordados pelas leituras indicadas.

Como objetivos secundários podemos elencar, entre outros, o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado, a formação do sujeito e cidadão sensível, capaz de entender o que acontece a sua volta e intervir no mesmo quando necessário e, principalmente, o gosto pela leitura do texto literário.

Ao executar o trabalho proposto a fim de alcançar o objetivo maior, também buscamos entender, até que ponto a intertextualidade defendida por Mendoza Fillola (1994) auxilia no processo de letramento literário uma vez inserido num contexto diferenciado daquele por ele proposto com alunos bilíngues.

Para este trabalho, organizamos as oficinas a partir de um tema maior, que é o cuidado e amor aos animais. A partir deste tema, as oficinas estão divididas em cinco módulos, com os seguintes temas:

O primeiro módulo mostra duas crianças em situação de trabalho e suas relações com os animais de estimação, a partir da interferência dos adultos.

O segundo módulo é para que os alunos estabeleçam as relações entre as narrativas ficcionais tradicionais, ou seja, os contos e fábulas e os textos ou objetos culturais presentes em nossa sociedade.

Já o terceiro módulo aborda a temática do aprisionamento de animais, inclusive os domésticos e a inversão de papéis entre eles e, além disso, discute a questão da beleza/feiura, que é um dos grandes problemas dentro das escolas e gera atitudes que podem conduzir ao *bullying*.

O quarto módulo é sobre como a coletividade é capaz de propiciar o bem estar coletivo. Para demonstrar isso, lemos um conto e assistimos a um desenho animado.

No quinto e último módulo, retomamos a temática maior que é o cuidado e o amor com os animais, relacionando-o às diversas formas de representação das vidas de crianças. Neste caso, as crianças pobres de Porto Alegre, retratadas no livro *Os meninos da rua da praia* (2015), de Sérgio Caparelli e quadros impressionistas que apresentam crianças de classe alta.

2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura

Neste espaço procuramos organizar de forma sequencial as atividades propostas para o projeto de oficinas de leitura do texto literário. Este se dará por Módulos. Cada Módulo tratará de uma temática específica, voltada ao tema central do projeto: “A relação dos jovens educandos com os animais de estimação”. Os Módulos planejados apresentam uma sequência de 4 momentos distintos, conforme planejados e explicitados num projeto semelhante a este efetuado no âmbito do Profletras (turma 2013-2014) pela professora Renata Zucki (2015, p. 71), também sob orientação do professor Gilmei Francisco Fleck:

1. **Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:** é o momento onde as obras ou objetos culturais serão apresentados aos alunos, procurando explorar seu conhecimento prévio sobre os mesmos, já buscando estabelecer relações de intertextualidade.
2. **Recepção e análise das obras:** discussão sobre as obras a partir da interação entre os educandos e também o professor. Este é o momento de falar sobre as condições de produção das obras e sobre os seus aspectos formais. Nesse momento busca-se a instigação do aluno para a efetivação das possíveis relações entre os diferentes objetos de leitura e desses com seu cotidiano.
3. **Integração de conhecimentos culturais:** a partir dos conhecimentos obtidos, neste momento os educandos fazem atividades relacionadas ao tema proposto, “por meio de atividades lúdicas” (ZUCKI, 2015, p. 71).

4. **Conclusões:** momento da avaliação para saber como as obras foram internalizadas pelos alunos. Espaço no qual as manifestações de recepção podem ser estimuladas e, assim, expressadas pelos educandos, seja pela oralidade, seja pela confecção de algum material escrito, visual, artístico que revele o “diálogo” do leitor com autor/texto/contexto.

Seguindo esse esquema, cada texto selecionado foi objeto de leitura e de comparações com outras expressões de arte, buscando, desse modo, ampliar o universo de significação da obra. As atividades realizadas com cada texto são explicitadas na sequência.

Antes da aplicação do Módulo 1, cada aluno ganhou de presente o livro *Os meninos da rua da praia* (2015), de Sérgio Capparelli, embrulhado para presente. O livro referenciado foi objeto de discussão do último módulo aplicado.

Antes do início do projeto das oficinas de leitura, o mesmo foi apresentado aos alunos para explicar os objetivos, qual a temática a ser desenvolvida e convidá-los a dele participar. Como os alunos são menores de idade, além de não serem filmados ou fotografados, o responsável deverá assinar termo exigido pela Universidade do Oeste do Paraná, por meio do comitê de ética. A professora pesquisadora foi responsável pela obtenção desta documentação.

Durante cada oficina efetuada, as anotações pertinentes e necessárias a cada aula foram feitas em um diário de campo, cujos registros constituem-se parte desta dissertação, pois, após a aplicação das oficinas, tornaram-se material de análise. No primeiro momento de reflexão, a professora/pesquisadora apontou logo ao término de cada oficina, ou mesmo durante a aplicação – se possível –, como foi a recepção do texto pelos alunos: como eles interagiram com o texto, se houve de fato um envolvimento do educando com a temática proposta revelado pelas expressões orais, gestuais, questionamentos propostos, opiniões expressadas, recusas à participação, etc.

Desse modo, na sequência, apresentamos a estrutura planejada para cada Módulo.

Módulo I: Relações possíveis entre um conto e um desenho animado

Duração de 4 aulas

Tema da Prática: Relações do conto “Biruta” (2004)⁵, de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”⁶

M.1.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Conversa com os alunos para saber se eles têm animais de estimação, que espécie é, como eles se sentem ao se responsabilizar por um ser vivo.
- Preparação do equipamento de projeção.
- Conversa sobre o conto e o desenho animado que são objetos de leitura neste Módulo, explorando o que os alunos sabem sobre os mesmos, sobre os autores e sobre a temática presente no conto e no desenho animado.

M.1.2- Recepção e análise das obras:

- Leitura dramatizada do conto “Biruta” pela professora, seguida de repetição de leitura dramatizada pelos alunos.
- Conversa com os alunos sobre o que entenderam e o que sentiram ao ouvir e ao ler a narrativa.
- Apresentação do desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”.
- Questionamento sobre a temática e de que maneira pode ser relacionado o desenho animado ao conto.
- Explicação sobre os autores e contexto das obras produzidas.

M.1.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Explicação do gênero conto, mencionando a autora do texto lido: quem é, o que representa para a literatura nacional, quais as condições de produção deste conto.
- Exploração do gênero desenho animado e suas características.

⁵ Disponível em http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Biruta-LygiaFagundesTelles.htm Acesso em: 10 Set. 2015.

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6aP9kseP1Ao> Acesso em: 10 Set. 2015.

- Dramatização de um possível encontro entre as pessoas das duas histórias, o que elas fariam umas para as outras, como se comportariam em relação à desordem feita pelo cachorro.

M.1.4- Conclusões:

- Autoavaliação e avaliação coletiva das atividades realizadas, fazendo reflexões sobre a convivência com os animais de estimação. Apesar de não ser o foco principal da temática proposta, outro tema presente no conto e no desenho animado é o trabalho infantil e espera-se que os educandos percebam isto.
- A avaliação será feita de modo oral, perguntando-se aos alunos se os mesmos perceberam a diferença no tratamento dos animais e que importância tem este tratamento para o andamento da história. A partir daí discutir com eles sobre como eles veem o tratamento aos animais domésticos que eles conhecem.

Módulo II: Conexões entre o conto contemporâneo, o conto de fadas e as possíveis versões filmicas

Duração de 4 aulas

Tema da Prática: Relações possíveis entre o conto “A menina e o sapo”⁷, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto “O conto de fadas da princesa moderna!”⁸ de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney “A princesa e o sapo”⁹ e a fábula “A princesa e o sapo”¹⁰ dos Irmãos Grimm.

M.2.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Conversa com os alunos sobre os tipos de textos que serão trabalhados e questioná-los se saberiam apontar algumas diferenças entre eles. Após isso, considerando as contribuições feitas pelos alunos, explicitar as diferenças que sejam relevantes para a realização do trabalho proposto.

⁷ Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/menina-sapo-634199.shtml> Acesso em: 05 Out. 2015.

⁸ Disponível em <http://sapo-principe.blogspot.com.br/2010/01/o-conto-da-princesa-moderna.html> Acesso em: 05 Out. 2015.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hPX4kCyyb7A>. Acesso em: 05 Out. 2015.

¹⁰ Disponível em <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=3>. Acesso em: 05 Out. 2015.

- Questionar os alunos se eles sabem o porquê de serem sempre apresentados animais nas fábulas e contos e elencar, segundo comentem eles, que animais aparecem nos textos.
- Conversar sobre o tratamento recebido por esses animais pelos outros personagens nos contos e fábulas. Analisar se esses tratamentos parecem adequados ou não.

M.2.2- Recepção e análise das obras:

- Leitura dramatizada do conto “A menina e o sapo” junto com os alunos.
- Leitura dramatizada do texto “O conto de fadas da princesa moderna”.
- Questionamento aos alunos sobre a quebra da normalidade dos contos de fadas nos dois textos já apresentados.
- Exibição de trechos do filme “A princesa e o sapo”, focando em dois momentos: o primeiro é aquele em que o príncipe vira sapo e, depois, o momento em que a protagonista do filme também vira sapo e o porquê deste fato ocorrer com os dois.
- Para efeitos de comparação com a história tradicional presente no imaginário coletivo, apresentar a fábula a “Princesa e o sapo” dos Irmãos Grimm.
- Discutir a diferença entre os quatro textos apresentados.

M.2.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Explicação sobre o gênero Fábulas. Como os gêneros conto e desenho animado já foram objetos de explicação no Módulo um, retomar brevemente e acrescentar explicação sobre o gênero fábula.
- Releitura das obras apresentadas através de dramatizações, com possíveis mudanças nos enredos ou finais das histórias.
- Pedir aos alunos que desenhem o “animal mágico” que eles gostariam de ter, com capacidade de transformar-se mediante um determinado gesto deles. Explicitar, oralmente, que gesto seria esse. Escrever uma frase a respeito de que tipo de transformação eles esperariam desse animal e para que essa transformação seria útil.
- Socialização das frases e desenhos entre os colegas, com comentários sobre como cada um trataria esse seu “animal mágico”.
- Exposição dos desenhos e frases no mural da escola.

M.2.4- Conclusões:

- Avaliação da participação nas atividades e discussões propostas. Verificar se os alunos compreenderam que, apesar de os personagens nos contos e fábulas serem animais, de fato eles representam diversos tipos de pessoas que existem na sociedade;
- Discussão sobre outras formas de representar as pessoas: gravuras; desenhos, caricaturas, fotografias; pinturas; e, em especial, a configuração literária de uma personagem.
- Autoavaliação para o próprio aluno verificar como internalizou as informações deste Módulo.

Módulo III: “O patinho feio” e “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira - relações

Duração de 4 aulas

Tema da Prática: Relações possíveis entre o conto “O patinho feio”¹¹ de Hans Christian Andersen e o poema “O bonito e o feio”¹² de Pedro Bandeira. Além disso, serão mostrados um cartaz sobre aves presas, uma charge sobre o homem preso como se fosse bicho no zoológico e o curta metragem da Disney, “o patinho feio”¹³ para estabelecer relações entre os objetos e proporcionar discussões sobre a temática central das oficinas: “A relação dos jovens educandos com os animais de estimação”.

M.3.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Entrega dos dois textos aos alunos.
- Conversa sobre os gêneros apresentados e a expectativa de cada um acerca dos textos a serem trabalhados.
- Exposição do cartaz da gaiola aberta.
- Conversa sobre que significados podem ler nesse cartaz.
- Exposição da charge com os homens presos.
- Diálogo sobre a situação exposta na charge e ao que o seu conteúdo pode remeter.

¹¹ Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/8105_o_patinho_feio.pdf, Acesso em 15 Set, 2015.

¹² Disponível em <http://beija-flor-beija-flor.blogspot.com.br/2009/10/por-enquanto-sou-pequeno-por-enquanto.html> Acesso em: 15 Set. 2015.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=COjy1rAAMeA> Acesso em: 15 Set. 2015.

SE VOCÊ GOSTA DE PÁSSAROS



QUEBRE GAIOLAS E PLANTE ÁRVORES

Figura 1¹⁴

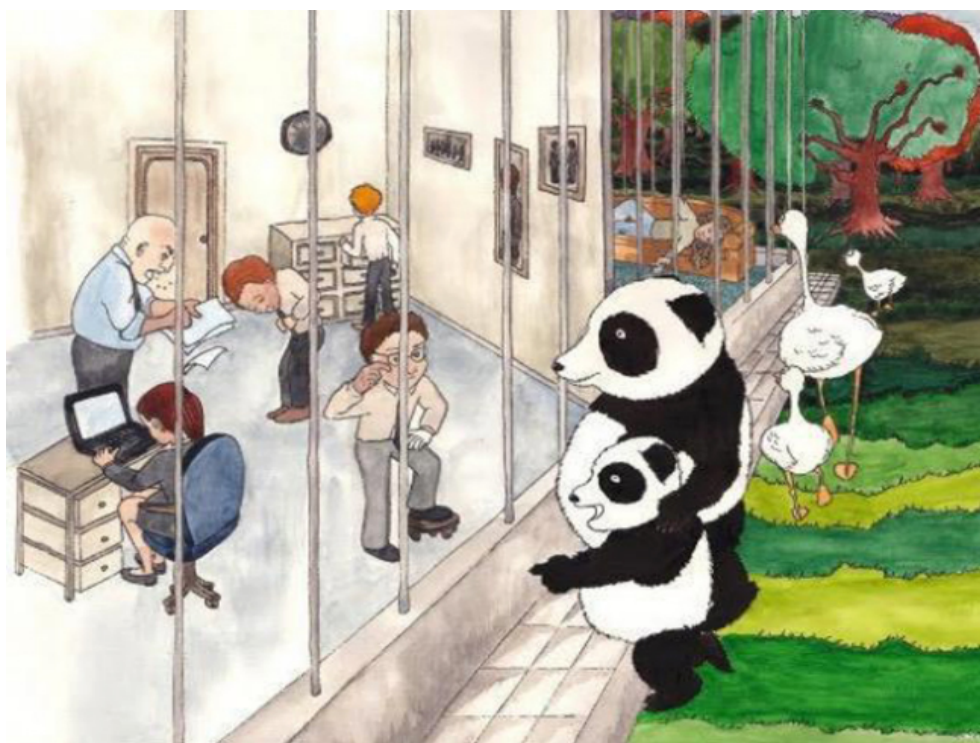


Figura 2¹⁵

¹⁴ Disponível em <http://raizadas.blogspot.com.br/2012/10/quebre-gaiolas-e-plante-arvores.html> Acesso em: 12 Out. 2015.

¹⁵ Disponível em <http://www.satirinhas.com/wp-content/uploads/2013/05/satirinhas-o-bicho-homem.jpg> Acesso em: 12 Out. 2015.

M.3.2- Recepção e análise das obras:

- Leitura dramatizada do conto “O patinho feio” pela professora.
- Exibição do curta metragem “O patinho feio”.
- Conversa sobre as sensações que cada um teve ao ouvir sobre a saga do patinho feio.
- Leitura silenciosa e posterior leitura em forma de jogral pelos alunos do poema “O bonito e o feio”, de Pedro Bandeira.
- Questionamento sobre as impressões a respeito do poema.
- Explicação de quem são os autores dos textos trabalhados.
- Discussões sobre as possíveis mensagens do cartaz e da charge.

M.3.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Retomar explicações do gênero Conto.
- Explicar esteticamente a estrutura do poema.
- Produção de desenhos em folha sulfite, representando os dois textos lidos e dramatizados e também sobre os cartazes sobre o direito à liberdade ou opinião sobre a prisão dos animais.
- Debate sobre a necessidade de existirem zoológicos para exibição de animais e de apresentações de animais em circos;
- Questionamento sobre: você prenderia/prende, algum animal em casa? Que tipo de tratamento receberia/recebe, esse animal?
- Expressão oral dos alunos sobre o tratamento e as qualificações dadas aos animais e aos demais personagens nas obras lidas: há aproximações? O que elas significam?
- Ouvir sobre a opinião dos alunos a respeito das “representações humanas” nas obras já lidas: há nelas alguns traços que eles encontram presentes em pessoas que as circundam?
- Produzir um verso a mais para agregar ao poema lido e, ao final, juntar todos e expor o “novo” poema coletivo no mural da escola, destacando, visualmente, os versos originais e aqueles acrescentados pelos alunos;

M.3.4- Conclusões:

- Momento para discussões sobre as obras lidas e análise dos desenhos efetuados, de forma coletiva, um desenho de cada vez.

- Avaliação oral das atividades realizadas, indagando-se sobre o gênero, se gostaram ou não e sobre as diferenças desse com outros já comentados.
- Proceder à exposição dos desenhos e do “novo poema: O bonito e o feio, em parceria com Pedro Bandeira”, com o intuito de socializar as leituras que os alunos fizeram no Módulo.
- A avaliação foi feita de modo oral, perguntando-se aos alunos se os mesmos perceberam a diferença no tratamento dos animais nos diferentes objetos de leitura e que importância tem este tratamento para o andamento da história. Verificação da opinião dos alunos sobre a existência em seu cotidiano de tratamentos semelhantes ou diferentes dispensados aos animais de estimação ou outras espécies de animais.

Módulo IV: “Cabra Cabrês” e “Vida de Inseto” – outros olhares sobre o herói

Duração de 4 aulas

Tema da Prática: Relações possíveis entre o conto *Cabra Cabrês* de Ana Maria Machado (2008) e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto”¹⁶ (1998).

M.4.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Conversa com os alunos sobre o conto *Cabra Cabrês* (MACHADO, 2008 p. 23) e o trecho filme “Vida de Inseto”¹⁷,
- Verificar se eles já assistiram a este filme de forma completa e quais as expectativas para as atividades com o mesmo na escola.
- Breve explicação sobre os gêneros conto e filme por meio de explanação da professora.

M.4.2- Recepção e análise das obras:

- Leitura dramatizada do conto “O cabra cabrês” pela professora.
- Conversa sobre as impressões que tiveram os alunos ao escutar o conto.

16 VIDA DE INSETO. Direção: John Lasseter. Co-direção: Andrew Stanton. Produção: Darla K. Anderson e Kevin Reher. Animação: Andrew Stanton e Donald McEnery & Bob Shaw. Cor, dublado, EUA, Walt Disney & Pixar, 1997. 1 bobina (102 min). 35mm.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IyUSciDaFA8>. Acesso em: 09 Set. 2015.

- Uma vez que os alunos são da zona urbana, verificar quem dos alunos conhece uma cabra e sabe algo sobre esse animal para entender qual a relação desse com o título do conto lido;
- Exibição do trecho do filme “Vida de Inseto” (1998), da Pixar.
- Conversa com os alunos sobre o porquê de ter sido exibido este trecho especificamente.
- Verificar quais são as relações que os alunos conseguem estabelecer entre o conto lido e as cenas vistas no filme;
- Conversa sobre os autores dos objetos analisados, principalmente sobre um estúdio de criação de desenhos animados.
- Questionamento se os alunos já tiveram algum momento em suas vidas, em casa, na escola ou em outro ambiente, em que precisaram da união para vencer algum desafio. Perguntar sobre as facilidades/dificuldades para se trabalhar em grupo.
- Discussão com os alunos sobre a figura do herói no filme “Vida de inseto”. Debate sobre a questão de como esperamos que o protagonista seja e como ele é realmente.

M.4.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Algumas explicações básicas sobre o gênero filme;
- Questionamento sobre as semelhanças ou diferenças entre as histórias apresentadas no conto e no filme;
- Relatos dos alunos sobre alguma vivência relacionada às histórias postas no conto e no filme;
- Releitura das duas obras através da confecção de cartazes de forma coletiva, uma vez que no filme as dificuldades vividas pelos insetos são superadas pela luta feita de forma coletiva.
- Momento para que os alunos relatem sobre situações onde precisaram de união para vencer algum problema familiar, de amigos, etc.

M.4.4- Conclusões:

- Momento de interação para comentar os cartazes confeccionados e sobre a facilidade/dificuldade de se trabalhar em equipe.
- Questionar junto aos alunos se o herói do filme “Vida de inseto” pode ser considerado o herói que normalmente aparecem nos desenhos, filmes e livros.

- Avaliação oral para verificar como foi a recepção dos alunos com relação às obras apresentadas e possibilidades de pensar estas obras de uma forma diferente.
- Momento de recordar aos alunos sobre o livro que eles receberam no começo das oficinas e que eles devem trazer para a oficina seguinte.

Módulo 5: *Os meninos da Rua da Praia* (2015) e os infantes de Renoir - contrastes

Tema da Prática: Relações possíveis entre o conto *Os meninos da Rua da Praia* (2015), de Sérgio Capparelli e alguns quadros do pintor francês Renoir.

M.5.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do material com as pinturas impressionistas de Renoir, para entregar aos alunos.
- Esta atividade foi um pouco diferente porque os alunos tiveram mais de um mês para a leitura da obra que ganharam de presente no começo da realização das oficinas. A expectativa é que os alunos já tenham lido o conto *Os meninos da Rua da Praia* (2015), de Sérgio Capparelli.
- Conversa sobre que tipo de relações podem ser feitas entre um conto moderno e quadros do século XIX, tanto na vida das crianças, quanto na convivência com animais de estimação.



Figura 3¹⁸

¹⁸ Disponível em <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/Renoir.html> Acesso em: 10 Set. 2015.



Figura 4¹⁹



Figura 5²⁰

¹⁹ Disponível em <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/07.122> Acesso em: 10 Set. 2015.

²⁰ Disponível em <http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/459112> Acesso em: 10 Set. 2015.

M.5.2- Recepção e análise das obras:

- Apresentação das pinturas de Renoir aos alunos; os alunos receberão as folhas coloridas com as pinturas.
- Fazer uma visita virtual a um museu que expõe obras de Renoir e outros representantes da escola impressionista;
- Pedir aos alunos que descrevam oralmente o que eles conseguem “ler” das pinturas selecionadas;
- Conversa sobre o sentido das cores e formas existentes nas pinturas;
- Questionar os alunos sobre os aspectos que fazem essas pinturas se relacionarem com a temática proposta para as oficinas e se eles conseguem estabelecer alguma relação desses quadros com os textos até aqui vistos;
- Fazer um levantamento entre os alunos de quem deles tem pinturas, quadros, expostos em sua casa e pedir-lhes que descrevam esses quadros;
- Questionamento sobre as impressões que os mesmos tiveram ao analisar as obras selecionadas;
- Conversa sobre o enredo do conto Os meninos da Rua da Praia e questões sobre como essas ações descritas na obra se relacionam com a temática das oficinas e com os demais objetos já enfocados nas aulas anteriores;
- Relatos da experiência de leitura com intenções de ver quais alunos se interessaram pela leitura do livro que ganharam de presente no início das atividades.

M.5.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Explicação sobre o que foi o movimento impressionista na Europa: época, contexto histórico, principais representantes do movimento na Europa e na América.
- Retomada do gênero narrativo conto através da explanação do que é o conto e quais são seus elementos.
- Construção de um diálogo dramatizado, retratando um encontro entre Os meninos da rua da praia (2015), que são pobres e trabalham, com as crianças da realeza europeia do século XIX.
- Retomar a discussão sobre o aprisionamento de animais: pássaros, peixes, tartarugas etc. e a posição deles frente a esse fato;
- Relacionar a posição dos alunos frente à necessidade de liberdade dos animais e o final do conto Os meninos da rua da Praia;

- Produção de frases sobre a necessidade de liberdade que têm também os animais. Com essas frases se confeccionará uma cartilha “Direitos dos animais, pelos alunos da turma da sala de apoio à aprendizagem e esta será exposta na biblioteca da escola para que outras turmas também possa vê-la e retirá-la para leitura.

M.5.4- Conclusões:

- Avaliação oral das atividades das oficinas realizadas, com o objetivo de descobrir se houve melhora no nível de entendimento do texto literário e os outros textos apresentados, melhora na fluência da leitura e sensibilização quanto às temáticas e subtemáticas apresentadas.
- Autoavaliação oral por parte dos alunos para descobrir de que forma este novo olhar sobre os textos literários pode trazer benefícios a eles, sem as cobranças que geralmente existem após cada atividade na escola.

III PARTE: REFLEXÕES ANALÍTICO-CRÍTICAS SOBRE AS PRÁTICAS EFETUADAS

3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

Este capítulo será destinado às reflexões críticas acerca das oficinas de leitura realizadas como uma das partes essenciais do Profletras, que é a teoria aliada à prática. Assim sendo, em um primeiro momento, descreveremos a escola onde estas práticas aconteceram e sua relação com a literatura. A seção seguinte descreve as oficinas realizadas e as reações dos alunos. A última parte é onde estão as análises críticas em relação às oficinas.

3.1 A ESCOLA INVESTIGADA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA: O ESPAÇO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO DO LEITOR

Na escola onde esta pesquisa foi realizada, não existe um planejamento específico para a leitura do texto literário, tanto nas salas de aula regulares como na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa. O projeto político-pedagógico e a proposta pedagógica curricular encaminham a leitura como mais um conteúdo, sem caracterizar o ensino da leitura da literatura.

Cada professor, a partir da sua vivência pedagógica e formação, é que vai encaminhar, da maneira que pensa ser a melhor, as práticas de leitura do texto literário em sala de aula.

Desta forma, as vivências que o aluno tem da leitura da literatura são experiências muito diferentes e não continuadas, tendo em vista a mudança de professores de uma série para a outra e também durante o mesmo ano.

A biblioteca da escola também não oferece projetos de leitura da literatura. Este ambiente atua como um espaço para guardar livros e oferecer abrigo a alunos que não estão em sala de aula, de forma vigiada. A única iniciativa por parte dos profissionais da biblioteca no sentido de incentivar a leitura é a confecção de cartazes nos quais se indica os alunos que mais emprestaram livros durante o trimestre.

Assim sendo, os alunos que leem, fazem-no por iniciativa própria, sem nenhum tipo de mediação. O espaço dedicado à leitura nas salas regulares é a chamada “aula de leitura”, quando os alunos têm a oportunidade de ler (mesmo não querendo), sob a supervisão da

professora regente. Como é um horário institucionalizado na disciplina, geralmente existe a cobrança sobre os livros lidos. Em conversa com duas professoras desta escola, para uma disciplina do mestrado, algumas considerações foram feitas acerca destas cobranças, conforme segue.

A primeira professora com quem conversamos relatou-nos que durante as aulas de leitura ela tenta indicar o mesmo título de livro para todos os alunos, no intuito de facilitar, posteriormente, a avaliação. No entanto, nem sempre isto é possível, uma vez que são poucos os exemplares na biblioteca com mais de trinta cópias disponíveis. Quando não há a disponibilidade de trabalho com o mesmo livro, a professora leva títulos diferentes, os quais estão disponíveis na biblioteca, dispostos em uma cesta para facilitar o deslocamento até a sala de aula.

Um dos modos como essa professora avalia esta leitura é por meio de questionário escrito. Além do questionário, a professora propõe atividades em que os alunos têm que fazer a apresentação oral do livro lido para a turma ou confecção de cartazes para colocar na sala de aula ou corredores da escola, sendo uma forma de "propaganda" do livro lido, como forma de incentivar ou aguçar a curiosidade da turma em relação a este livro.

Com relação aos alunos e seu comportamento durante a aula de leitura, esta docente relatou que no início do ano, alguns alunos atrapalharam a leitura dos demais e só leram por obrigação, porém, com o passar do tempo, começaram a se interessar e ler por vontade própria.

A professora enfatiza que a burocracia para imprimir, por exemplo, contos para os alunos lerem, acaba inibindo a iniciativa. A opção é trabalhar com textos curtos, como poemas, para passar no quadro ou na televisão pen-drive.

A prática da segunda professora entrevistada começa na procura por livros na biblioteca que os alunos ainda não tenham lido ou não conheçam. Se possível, leva um título apenas para toda a turma, como entanto, como ressaltado anteriormente, nem sempre é possível ter a quantidade exata para todos os alunos. A professora contorna esta limitação levando um título para trabalhar por fila. Desta maneira, conta com, pelo menos, seis títulos para trabalhar durante um trimestre, fazendo rodízio com a sala toda.

A professora calcula a quantidade de aulas que serão utilizadas na leitura de cada título e cobra os alunos sobre o prazo. Como estratégia de avaliação, usa a técnica de seminários, que podem versar sobre os elementos da narrativa ou sobre tópicos da própria obra lida.

Para alguns livros, usa a técnica de relatório, cuja meta é a leitura de um capítulo por aula, com a confecção de relatório ao final da leitura do mesmo. É feita também a retomada da leitura com a ajuda da professora.

Como o foco das novas tendências de ensino é o uso de tecnologias em sala de aula (verificável através de projetos como o Profletras e também nas discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular feita pelo Ministério da Educação), a professora também se propõe a inovar, apesar de a mesma achar que só o suporte é diferente, mas o trabalho com a leitura se faz quase da mesma forma. O trabalho que a professora realizou em um trimestre foi o acesso a um livro comum por meio dos celulares dos alunos. Os aparelhos foram usados em sala de aula, para a leitura. A inovação está somente no uso do suporte, mas os alunos acharam a novidade interessante e diferente, tornando-se um atrativo a mais para a leitura.

A falta de verbas é um problema apontado pela professora para confecção de material didático próprio, na tentativa de tornar as aulas mais atrativas. Um exemplo que citado pela mesma foi o trabalho com o poema "Morte e vida severina" de João Cabral de Melo Neto. Na ocasião desta leitura a docente trouxe para a sala de aula o poema musicado em vídeo e discutiu-o com os alunos.

Pelas práticas das duas professoras entrevistadas, percebemos que ambas conhecem as teorias pedagógicas voltadas à leitura, porém, esbarram na falta de recursos para imprimir os textos que consideram melhor para as aulas, precisando recorrer ao acervo existente na biblioteca e ao livro didático, que nem sempre segue orientações teóricas e metodológicas que visam ao letramento literário.

As iniciativas das professoras são válidas, porém não existem momentos em que os docentes possam compartilhar suas experiências pedagógicas. As reuniões pedagógicas da mantenedora são direcionadas às demandas da Secretaria de Educação do Paraná, que nem sempre coincidem com as demandas dos professores.

Pelo relato das professoras e pelo nosso conhecimento empírico da realidade da escola, podemos afirmar que existe boa vontade em relação à leitura da literatura. O que está faltando é a aplicação do conhecimento teórico que possuem, de como empreender ações que favoreçam práticas para a formação de leitores.

A partir do relato das professoras e de nossa experiência em sala de aula, é que surgiu a necessidade de aprofundamento nas questões relativas à leitura da literatura, de forma em que o conhecimento da teoria relacionado à prática fosse eficaz para atender as demandas de leitura da escola. No caso desta dissertação, o relato de aplicação e as análises críticas estão na próxima seção.

3.2 APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICO-LITERÁRIA: EM BUSCA DO PRAZER NA LEITURA

Antes do detalhamento da aplicação das oficinas previstas nos Módulos, é importante caracterizar um problema que afetou a frequência dos alunos à sala de apoio à aprendizagem, tanto em português quanto em matemática. Como os alunos frequentam este projeto em forma de contraturno, deveria existir um acompanhamento por parte da equipe pedagógica em relação à frequência dos alunos, o que não ocorreu, neste ano em particular, por motivo de doença da pedagoga responsável. Desta forma, aconteceram muitas trocas de pedagogas durante o ano e, devido a este problema, estas não conseguiram trabalhar da forma mais adequada, no tempo limitado que permaneciam na escola. Outro fator que pode ter influenciado no cansaço e na ausência dos alunos, foram às reposições de aulas, devido a duas greves dos professores e funcionários da rede estadual, que totalizaram quarenta e nove dias.

3.2.1 Módulo I: Apresentação da temática “a relação do jovem com os animais de estimação”

Começamos o trabalho previsto neste projeto com o Módulo I nos dias 09 e 11 de novembro de 2015, totalizando quatro aulas de 50 minutos cada uma. No primeiro dia compareceram sete alunos, de um total de treze matriculados na sala de apoio à aprendizagem. A professora pesquisadora já era regente da turma e o dia começou como mais uma aula normal, apesar da explicação do projeto.

Foram apresentados o conto e o desenho animado que seriam trabalhados no dia e um dos alunos ligou o nome da autora, Lygia Fagundes Teles, ao seu sobrenome e disse que eram parentes.

O primeiro questionamento aos alunos foi sobre eles terem ou não animais de estimação e como era a relação deles e dos familiares com os animais. Enquanto aconteciam estas discussões, a professora pesquisadora organizava o computador para passar o desenho, uma vez que o ambiente da sala de apoio é muito claro e não foi possível usar o projetor multimídia.

Em seguida, a docente leu o conto de forma dramatizada e os alunos quiseram ler também. O trabalho foi organizado para que todos pudessem ler, alternando as vozes. Notamos que os alunos mantêm o interesse na leitura, além da temática, quando precisam se concentrar para fazer uma leitura coletiva.

Os alunos sentiram-se tristes com a história do garoto e do animal que foi abandonado. Foram efetuados questionamentos sobre a forma de tratamento dado aos animais e às crianças, com base nos dois objetos trabalhados (conto e filme).

Em seguida, explicou-se um pouco sobre os autores e o contexto de produção das obras do Módulo e hipóteses foram formuladas sobre a reação das personagens das duas histórias ao ver a bagunça feita pelo cachorro.

Os alunos comentaram que os animais são irracionais, portanto não podem ser responsabilizados por seus atos e ficaram indignados com a forma com que o menino e o cão são tratados no conto “Biruta”. Acharam errado o que o cão da personagem Mônica fez, ao revirar a casa toda, mas entenderam como algo normal em cães não adestrados.

No segundo dia de aplicação da oficina, no dia 11 de novembro, havia sete alunos presentes e foi necessário sair da sala de aula e ir para um ambiente externo, devido ao calor excessivo, que é recorrente nesta sala de aula. Fomos, então, a um espaço ao ar livre, cercado de árvores. Os alunos, sentaram-se em banquetas de cimento em torno de uma mesa, também de cimento, e o calor foi amenizado um pouco.

Como o conto havia sido lido na segunda-feira anterior a esse encontro e o desenho animado foi passado na quarta-feira da mesma semana, fez-se necessário retomar os enredos dos objetos lidos e lembrar os estudantes da história do conto “Biruta” para relacioná-lo, de forma intertextual, com o desenho. Desta forma, as discussões puderam prosseguir e, desse modo, os alunos puderam expressar suas opiniões.

Uma das estudantes disse que bate em seu cachorro quando ele não a obedece, o que gerou reações nos colegas. A alegação dos demais era de que os cachorros não são inteligentes como os seres humanos, portanto, não adianta castigá-los. Por conseguinte, podemos perceber que os alunos relacionaram o conto e o desenho animado às suas vivências pessoais.

Nas conclusões, os alunos perceberam que a criança do conto estava trabalhando de forma indevida e um dos integrantes do projeto disse que o trabalho infantil dependeria do serviço a ser executado, no entanto, a maior preocupação foi com o cachorro abandonado, porque eles nunca fariam isto com um animal de estimação, inclusive um aluno disse que os animais deveriam ser cuidados de maneira melhor do que os seres humanos.

Neste Módulo, os alunos conseguiram relacionar as narrativas às suas histórias pessoais e verificamos que isto torna o trabalho com a leitura da literatura menos obrigatório e mais humanizador.

3.2.2 Módulo II: E quando o sapo não vira príncipe e os animais falam? - no mundo das fábulas

No primeiro dia do Módulo II, estavam presentes seis alunos.

Em um primeiro momento, foi conversado com os alunos para saber se eles conheciam as histórias de sapos que viravam príncipes e a maioria relacionou esta temática aos contos de fadas, que veem na escola. Um dos alunos falou que conto era uma história curta porque já tinha visto na sala de aula regular. Pelas reações e respostas, ficou perceptível que os alunos têm conhecimento destas narrativas por meio do livro didático e alguns livros que estão disponíveis na biblioteca e que são levados para a sala de aula pelo professor.

Após essa conversa inicial, foi feita uma explicação sobre os diferentes tipos de texto a serem trabalhados no módulo e os alunos foram questionados sobre o porquê de serem apresentados animais com características humanas nas fábulas. Apenas um dos alunos respondeu que era para representar os seres humanos, como se fosse para dar uma lição de moral na pessoa, mas não pudesse falar diretamente, por isso a utilização de personagens.

Depois da leitura dos textos, um dos estudantes comentou que nunca ganhou um presente do pai. Outra, que não conhece o pai, que deveria ser filha de outra pessoa que namorou sua mãe. Neste momento, percebemos a grande necessidade que os jovens têm de que alguém lhes escute e dê atenção. Uma história ficcional é capaz de trazer à tona muitos sentimentos que causam perturbação nos jovens e eles nem sabem. É o que Petit (2008) afirma ao colocar a leitura e a literatura como capazes de fazer emergir a subjetividade e fazer com que nos enxerguemos na experiência ficcional.

Um aluno foi muito perspicaz ao dizer que o sapo do conto de Luis Fernando Veríssimo é ‘sapochista’, um neologismo a partir da palavra machista e observamos que os alunos, apesar de muito jovens, já têm os modelos sociais que veem em casa e na sociedade que os cerca. Alguns assumirão tranquilamente o papel que é esperado, enquanto outros farão o papel de questionadores destes modelos, como o aluno criador do termo ‘sapochista’.

Os estudantes não compreenderam o final do conto, quando a princesa come a rã sauté, porque eles não conheciam este prato. Com a ajuda do computador, procuramos na internet imagens sobre esta iguaria culinária. Neste momento, o papel do professor, mediador da experiência literária, foi fundamental para a compreensão do conto. Ao vermos as imagens, os alunos ficaram com nojo e falaram que não iam comer um sapo. Um dos integrantes do projeto fez a diferenciação entre sapo e rã, contudo, nenhum deles já tinha experimentado este prato.

Após a leitura dos textos e de termos assistido um trecho do filme *A princesa e o sapo*, comentamos sobre o que foi visto. O desenho animado já era conhecido por eles, inclusive o trecho apresentado, no qual a mocinha beijava o príncipe e, como ela não era princesa, em vez de o sapo virar príncipe, ela é que virou um sapo, ou como dizem no filme, uma sapa. Os alunos não comentaram livremente sobre esta inversão dos papéis, só falaram que acharam engraçado.

No segundo dia, estavam presentes seis alunos e a proposta era mudar o final dos contos lidos. A respeito da divisão sobre bem e mal, um dos alunos falou sobre a saga *Star Wars*, onde isto fica bem definido. Isto demonstra que, mesmo vivendo em uma sociedade tão desorganizada social e politicamente, os alunos têm, em seu imaginário, a ideia de separação entre bem e mal, mocinhos e vilões, que provavelmente conhecem por meio da leitura da literatura, em algum momento de suas vidas.

Na sequência, os alunos mudaram o final do “Conto de fadas da princesa moderna”, transformando o sapo em príncipe e fazendo-o ser escravo da princesa, conforme descrito no Anexo 4 (p.100). Conseguimos compreender, com esta atitude, que existe uma mudança de comportamento usualmente esperado nesta situação. Como o príncipe queria explorar a princesa, acharam justo que ele fosse a pessoa a trabalhar no castelo.

Na fábula do príncipe sapo, dos Irmãos Grimm, os alunos acharam certo o príncipe casar com a princesa, apesar da falta de palavra e estupidez desta, seguindo o modelo tradicional de final feliz. Os estudantes não gostaram do final da história porque, na visão deles, a princesa não merecia este final, pois não agiu de maneira correta com o sapo. Se ela havia prometido, deveria ter cumprido o combinado, por vontade própria e não pela vontade do pai. Esta posição dos alunos revela a necessidade de se trabalhar os contos e as fábulas no processo de formação da criança, como sujeito e como leitor, em todo o ensino fundamental.

Após a leitura e discussão, os alunos partiram para a criação do animal mágico, proposto no módulo. Alguns não quiseram imaginar e desenhar um animal diferente e copiaram desenhos de animais que havia na parede, colocando as qualidades mágicas por escrito ou comentando-as com os colegas.

Nas conclusões, os alunos demonstraram conhecer que as personagens e situações vivenciadas nos contos de fadas relacionam-se com as pessoas e não com os animais propriamente ditos e que existem outras formas de configuração de uma personagem, além da descrição física, tais como fotografia ou pinturas, que auxiliam no momento de imaginar como seria uma determinada personagem. Portanto, podemos perceber que ativar este tipo de

conhecimento, a partir de práticas intertextuais é um caminho a ser percorrido nas aulas de leitura da literatura e que gera resultados positivos na compreensão leitora.

3.2.3 Módulo III: A linguagem poética e a sensibilidade do leitor

O módulo três foi aplicado nos dias 25 e 30 de novembro de 2015. No primeiro dia estavam presentes oito alunos, que estavam muito agitados.

Os contos “O patinho feio” e o poema “O bonito e o feio” foram entregues aos alunos e comentou-se sobre as características de cada um deles. Os alunos não demonstraram, diante da leitura do poema, nenhuma reação por ser um tipo de texto diferente. Nos livros didáticos, mesmo que em contextos onde a fruição poética não é a intenção, existe a presença de diversos tipos de poesia. Na discussão sobre o poema, alguns alunos disseram que se acham feios, inclusive um deles afirmou que era por causa da gordura. Isso demonstra que ser de padrões sociais diferentes do que é mostrado na mídia acarreta problemas de estima nos alunos. Este aluno é loiro e de olhos azuis, portanto está dentro do padrão eurocêntrico de beleza e mesmo assim, sente-se inadequado. Antes da leitura, foram mostradas duas imagens, uma de um pássaro fora da gaiola, cantando feliz e outro que mostrava seres humanos aprisionados como se fossem animais em um zoológico. Os alunos não gostaram do fato de aprisionar animais e comentaram que nós, os seres humanos, também não gostamos de viver presos.

Assistimos posteriormente ao desenho animado, uma aluna não entendeu quem era a mãe adotiva do patinho feio, sendo necessário assistir ao desenho novamente, explicando as partes que ela não conseguia compreender. Os colegas também ajudaram neste processo. Aqui fica claro que é necessária a mediação do leitor mais experiente para auxiliar o menos experiente. Um dos motivos para que os alunos sejam encaminhados para a sala de apoio à aprendizagem é a quantidade reduzida de alunos, de forma que o professor possa dar mais atenção a estes estudantes com dificuldade de leitura, algo que o professor das salas regulares nem sempre consegue fazer, devido à quantidade de alunos em sala.

Durante a discussão sobre as charges que retratam a questão da liberdade dos animais, os alunos se acalmaram. Dois alunos falaram sobre a crueldade contra os animais e que eles eram contra isso, pois os animais são indefesos.

No dia 30 de novembro, sete alunos estavam presentes. Ao conversarmos sobre o poema, percebemos que os alunos, de modo geral, acham-se feios e não conseguem enxergar suas qualidades.

Sobre a necessidade de existirem zoológicos, os alunos não concordam. Se os seres humanos não gostam de ficar presos, imagina-se que os animais também não. Um dos integrantes do projeto afirmou que se os animais prendessem os homens, com certeza seriam bem tratados, porque os animais são seres amorosos.

Outro aluno citou um documentário que aborda a possibilidade de os homens sumirem da face da Terra. O que aconteceria com os animais? Ficariam presos, sem comida e morreriam. Citou também que muitos destes animais morreriam devido a radiação e poucos se salvariam.

Perguntamos aos alunos se eles prendem animais de estimação em casa e a maioria respondeu que sim, mas não os acorrentam, deixando-os presos dentro do quintal. Somente uma das alunas disse que prendia o animal para deixá-lo de castigo. A pesquisadora questionou se eles gostariam de ficar presos, como os animais e os estudantes não conseguiram fazer a inversão de papéis mostrada na charge. Esta discussão nos mostra a necessidade do mediador, sempre que o leitor em formação precisar de auxílio em seu percurso de leitura.

Sobre associações entre os animais retratados nas obras e pessoas conhecidas, os alunos não conseguiram fazer relações entre as personagens e pessoas de sua convivência.

Devido à organização da escola em aulas de cinquenta minutos, não conseguimos terminar as atividades e questionamentos deste Módulo. Desta forma, esta oficina se estendeu até o dia 02 de dezembro.

No dia 02 de dezembro, começamos as atividades do segundo dia do Módulo II, com a releitura do poema ‘O bonito e o feio’, de forma coletiva, conforme anexo 16, e partimos para interpretar, no grupo, os desenhos sobre o direito à liberdade dos animais, conforme os Anexos 14 e 15.

Alguns estudantes, mostraram-se envergonhados em explicar o que quiseram expressar por meio dos desenhos, porém um dos alunos destacou-se e, inclusive, relacionou outras vivências, tais como filmes e documentários, para embasar seus argumentos. Aqui, observamos que a caminhada de leitura não é igual para todos. Enquanto alguns leem com mais fluência e desenvoltura, relacionando a leitura a outras histórias e vivências, outros estão apenas no começo de sua formação leitora.

Sobre a questão de direitos dos animais, os alunos gostariam de ajudar nesta causa e, se as mães deixassem, levariam animais de rua para casa. Uma das alunas disse que o impedimento para levar os bichos para casa era a avó, que não permite essa ação.

Na aplicação deste Módulo, inferimos que relacionar os textos e objetos artísticos/culturais auxiliam no processo de compreensão do que está sendo trabalhado, porque partimos da realidade que o aluno conhece para realidades distintas.

3.2.4 Módulo IV: Do texto escrito às leituras filmicas

No dia 02 de dezembro, terminamos as considerações sobre o Módulo III e iniciamos o Módulo IV. Novamente, sete alunos estavam presentes.

A professora pesquisadora explicou sobre a estrutura dos contos e sobre os filmes de animação dos grandes estúdios e eles demonstraram muito conhecimento sobre os filmes e desenhos de animação existentes e que percebiam que algumas histórias tinham sido originadas em livros.

Após a leitura do texto por parte da pesquisadora, os alunos pediram para ler também e combinamos de ler alternando as vozes, para diferenciar a fala do narrador e dos diferentes animais presentes no texto. Apesar de terem se divertido por lerem com vozes distintas, os alunos acharam o texto muito extenso. Podemos entender esta aversão a textos longos até por uma característica do livro didático, que trabalha com fragmentos de textos, quando estes são muito extensos.

Na sequência, assistimos um trecho do filme *Vida de Inseto*, da Pixar. Uma das alunas não conhecia o filme inteiro e um dos estudantes se prontificou a contar um resumo da história. Aqui fica evidenciada a necessidade, para alguns alunos, de existir um leitor mais experiente e com mais conhecimento, tanto de conhecimentos escolares quanto relacionados a vivência cotidiana.

Como a história da “Cabra Cabrês” se passa em ambiente rural, questionamos os alunos se eles conhecem animais que vivem no sítio e a maioria respondeu que sim, somente um aluno nunca tinha visto os animais retratados no conto. Como a escola dispõe de rede de internet, mostramos a este aluno a figura do animal que ele não conhecia na tela do computador.

A partir do entendimento das duas histórias, os jovens leitores em formação chegaram à conclusão de que nem sempre o menor é o mais fraco. No caso do conto lido, apontaram que o coelho pediu ajuda quando precisou e alguns alunos fizeram a transposição do conflito para a sua vida. Um aluno contou que precisou de ajuda para salvar um gato que havia caído no bueiro, enquanto um colega segurava suas pernas, ele se esticou e conseguiu

pegar o animal. Outro aluno comentou sobre uma parede que precisava ser derrubada em uma reforma de casa e várias pessoas juntas, conseguiram realizar o trabalho em pouco tempo.

No segundo dia da oficina, seis alunos estavam presentes e procedemos à análise coletiva do desenho animado e do conto.

A primeira conclusão é de “a união faz a força”. Este pode ser um chavão, mas os alunos apontaram que, em alguns casos, somente o trabalho em equipe será bem sucedido.

Outra conclusão a que chegaram os alunos foi a de que “o pequeno consegue ganhar do grande”, desde que use astúcia e inteligência e trabalhe em equipe. No filme “Vida de Inseto”, Flick vira um herói, porém ele não é forte e usa a inteligência e a união para vencer os obstáculos.

Sobre as características dos objetos/imagens que marcaram os alunos o destaque foi para a imagem, a música e as cores vivas do filme e a forma como eles se entrelaçam no filme para gerar o clima pretendido pelo diretor.

Um dos alunos interrompeu a conversa para contar sobre um filme que teria assistido em casa: “50 tons de cinza”, provavelmente, para mostrar aos outros alunos que ele não é mais criança/adolescente. Esta é uma situação complicada para o professor lidar em sala de aula. Por um lado, assistimos a um conservadorismo crescente na sociedade, no qual certos assuntos, principalmente os relacionados à vivência sexual, não devem ser abordados pelo professor. Por outro, temos que lidar com a curiosidade do aluno sobre o tema e sobre a nossa própria reação. Para este estudante, dissemos que a faixa etária dele é inapropriada para assistir este filme e discuti-lo em sala de aula. Os outros alunos riram, mas concordaram que não era o momento adequado. Mesmo assim, veio à tona o fato de que este menino, de apenas onze anos, tem namorada na escola.

Os alunos apontaram as semelhanças entre os personagens Flick e a Formiga, ambos são pequenos, mas conseguem realizar grandes feitos. Ao compararmos o desenho animado e o conto, os estudantes contaram que nem sempre o herói, como aparece no cinema, por exemplo, precisa ter superpoderes para conseguir alcançar seus objetivos.

Para fazer o cartaz proposto, não houve organização e união, então percebemos que a mensagem do módulo não foi assimilada totalmente, porém conseguiram organizar-se para fazer em grupos menores, numa tentativa de fazer a atividade da forma proposta pela professora pesquisadora. Depois de desenharem, ao passar para a folha maior, resolveram colocar todos os desenhos no mesmo cartaz. Um dos alunos resolveu aproveitar este momento para escrever algumas mensagens de brincadeira, provocando os outros colegas.

Ao confeccionarem o cartaz, conforme Figura 17, não usaram todos os recursos disponíveis na sala de apoio à aprendizagem para sua confecção. Neste momento, o professor deve ser flexível para entender que nem sempre o que ele imagina ser o melhor para o momento, realmente o será. Algumas decisões em sala de aula podem partir dos alunos, principalmente quando a criatividade está envolvida.

Os estudantes perceberam que existe um tipo de herói tradicional e que os personagens deste Módulo não se enquadraram em nenhum estereótipo: o herói não voa, não tem muita força e não tem raio laser, sendo que esta última característica tem relação com o modo como os heróis são retratados em desenhos animados, com características que o fazem sobressair sobre os demais indivíduos.

Desta forma, o viés da literatura comparada pode ser percebido neste Módulo pela diferenciação que os alunos, apesar de serem leitores em formação, têm do imaginário do que seria ou deveria ser um herói e como deveriam se comportar.

3.2.5 Módulo V: Tempos diferentes – distintas representações da infância

No dia 09 de dezembro iniciamos as atividades relativas ao último módulo desta prática. A proposta inicial era que os alunos recebessem folhas com as imagens coloridas das pinturas, conforme descrito no Módulo V. Porém, devido ao fato de as cores não ficarem tão nítidas na impressão colorida, a opção foi usar o laboratório de informática para uma visualização mais apropriadas dessas obras. Aqui cabe uma observação em relação à dinâmica de trabalho na escola na qual o projeto foi desenvolvido: não é possível para o professor preparar suas aulas com antecedência, porque os computadores não salvam imagens para serem usadas depois. Quando o professor ou aluno encerram a sessão no computador, apaga-se tudo o que foi salvo no ambiente, impossibilitando o trabalho do professor de uma forma mais adequada. A opção foi pedir para que os alunos procurassem no buscador Google as imagens. Após feitos estes acertos, as imagens foram visualizadas e um dos alunos comentou sobre as técnicas de pintura usadas, uma vez que o mesmo já havia feito um curso de pintura em telas.

Os alunos fizeram a relação entre suas vidas e as vidas retratadas nos quadros, percebendo a divisão entre ricos e pobres. Acharam as pinturas bonitas, sendo que um dos alunos, ao falar do quadro “Rosa e Azul” (figura 03, p. 50), disse que as meninas pareciam fadas. Tal imagem descrita pelo aluno nos leva novamente ao imaginário literário que os

alunos, apesar de leitores jovens, já possuem. Em algum momento, eles já leram ou viram figuras descritas como fadas e fazem a transposição neste momento de leitura, descrito nas oficinas.

Ao relacionar a temática do Módulo com o livro *Os meninos da rua da praia (2015)*, recebido no começo da aplicação das oficinas, quatro alunos disseram que leram o livro de maneira integral, dois não leram nenhuma página e um dos alunos leu dezesseis páginas, mas aparentemente, com mais entendimento do que alguns que leram o livro inteiro. Nove alunos, dos treze matriculados, ganharam o livro mencionado na aplicação do primeiro Módulo, porém somente cinco compareceram à parte final do Módulo V. Destes cinco, quatro falaram que leram o livro de forma integral e um disse que leu pouco, porém gostou do que leu. Aqui existe a demonstração que a leitura realizada na escola, sob a supervisão do professor, acontece, porém em casa, sem um leitor experiente, que oriente a leitura, esta pode não acontecer, devido a outros interesses dos alunos, tais como a televisão, a internet ou as brincadeiras com amigos.

Ao tentarem dramatizar o encontro dos meninos de Porto Alegre, personagens do livro, com as meninas europeias dos quadros, as meninas fizeram-no, mas ficaram com vergonha, os meninos ficaram dispersos e somente um dos meninos se destacou na encenação. Observamos a dificuldade que os alunos têm em sair de suas carteiras para participar de atividades que o exponham perante a turma. Sentem muita vergonha e quase não existem oportunidades para que isto aconteça. O ideal seria que tivéssemos espaços onde os aspectos lúdicos da aprendizagem fossem trabalhados, em oficinas de artes, música e teatro, porém, na escola investigada, quando atividades assim ocorrem, são em espaços improvisados.

Os alunos gostaram das oficinas e disseram que estavam conseguindo ler com mais fluência e a temática sobre animais foi do agrado deles. As atividades sem cobrança traduzidas em notas ou conceitos também foi avaliado de forma positiva. O aluno que mais se destacou em todas as etapas expressou que gostaria de trabalhar com a leitura em sala de aula normal da mesma forma como ela foi trabalhada na sala de apoio à aprendizagem, no entanto, segundo manifestou, ele não sabe se isso seria de fato possível, porque, como comentou, os colegas da sua turma regular são muito “bagunceiros”.

A partir dos relatos dos acontecimentos ocorridos nos Módulos de aplicação das oficinas, na seção seguinte relacionamos a teoria à prática em nosso fazer pedagógico.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS PRÁTICAS SOB UM OLHAR CRÍTICO

Uma das fases de uma pesquisa-ação é o momento da análise dos resultados e posterior direcionamento para a melhoria contínua das práticas do professor em sala de aula, ou seja, em uma nova pesquisa uma questão específica poderá ser resolvida, porém, diante de novos atores, outras propostas de ação poderão surgir. Segundo Tripp (2005, p. 454), “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”. Isso demonstra, uma vez mais, a adequação metodológica de nossa proposta com relação à temática e o problema com o qual ela se enfrenta: a realidade da leitura na escola e as possibilidades de uma melhoria no processo de formação do leitor.

Desta forma, nesta pesquisa, compreendemos que é importante o professor planejar momentos com diversos modos de efetuar a leitura em sala de aula, a saber: ler em voz alta para os alunos, deixar o aluno ler sozinho em silêncio, ler com os outros em voz alta, deixar o aluno ler sozinho em voz alta sempre que este expressar o desejo de fazê-lo, entre outros.

Ler em voz alta, para Cosson (2014a), deve ser o início do processo de formação do leitor, durante o processo de alfabetização. Com o passar do tempo, o aluno deverá ir para o estágio da leitura silenciosa, na qual a concentração e o envolvimento com o discurso se intensifica.

Segundo Teresa Colomer (2007, p. 125), “a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e de livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto ‘ensine’ a ler”. Ler silenciosamente é o primeiro passo para levar o leitor além da decodificação e chegar ao estágio do letramento, onde os textos passarão a significar para ele. Entretanto, esse leitor “silencioso” é um indivíduo já familiarizado com a leitura, alguém que nutre o gosto pelo ato de ler e para que se chegue a este patamar na formação do leitor o incentivo a essa prática passa por outros estágios, como podemos comprovar por essa pesquisa: a fascinação por escutar uma leitura dramatizada, a empolgação por compartilhar da leitura coletiva, o prazer por auxiliar o próximo na compreensão básica de um texto.

Depois que o leitor já passou pela fase da alfabetização, e já consegue ler silenciosamente, chega a hora de compartilhar suas experiências, de interagir com outros leitores e trocar experiências. Ainda segundo Colomer:

[...] temos aludido, por exemplo, ao fato de que ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. (COLOMER, 2007, p. 143)

Como nosso contexto de pesquisa e prática é a sala de aula do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental, notamos estas três fases da leitura e este conhecimento pode nos levar a propor ações para resolver ou minimizar as defasagens existentes em relação aos conteúdos necessários para a continuidade desta modalidade de ensino.

Para este percurso de leitura, montamos uma proposta de trabalho baseada nas atividades significativas de cada etapa. Para este registro, foram utilizados o diário de campo, no qual estão discriminadas as expectativas de aprendizagem e as anotações de campo, onde foram feitos os relatos das atividades por dia de trabalho.

As oficinas de leitura desenvolvidas partiram de objetivos propostos nos diários de campo, onde a professora regente apontava as atividades a partir das expectativas esperadas com a prática nas oficinas, e a descrição das atividades de pré e pós-leitura.

Os registros das ações dos alunos, feitos de forma descritiva, estão nas notas de campo (ver anexos 2, 4, 6, 8 e 10, p. 91-98), que foram utilizadas para, no dia a dia, registrar os encaminhamentos e explicitar as ações dos alunos diante das propostas didáticas.

A seguir, com base nos apontamentos feitos no diário de campo, expomos a experiência realizada com os alunos integrantes do projeto proposto para a sala de apoio à aprendizagem, seguindo a sequência dos módulos ministrados.

3.3.1 Módulo I: O livro - um objeto cujo valor transcende a muitas possibilidades

A aplicação das atividades do Módulo I das práticas de leitura propostas aos alunos da sala de apoio à aprendizagem aconteceu nos dias 09 e 11 de novembro de 2015. Nesse primeiro dia de atividades estiveram presentes sete alunos nos dois encontros, de um total de 13 matriculados nessa modalidade de ensino na escola onde o projeto se realizou.

Para dar início às atividades, após cumprimentar os alunos e dar-lhes as boas-vindas, informamos aos alunos que as atividades que seriam trabalhadas dali por diante eram resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento. Como alguns alunos não sabiam o que era exatamente um curso neste nível, a pesquisadora explicou, a partir do grau de estudos em

que eles estão, o que era o curso e de que forma pretendíamos trabalhar. Os alunos conheciam os termos mestrado e doutorado, que podem ser feitos depois “da faculdade”, mas não tinham ideia do que eram exatamente. Explicamos os níveis de educação que existem a partir do ponto em que eles estão e os alunos entenderam.

Para a dinâmica inicial do Módulo I, como exposto na seção anterior, os alunos ganharam um livro cujo título é *Os meninos da rua da praia (2015)*, do escritor Sérgio Capparelli, com o objetivo de estimulá-los a ler em ambiente externo à escola. Os alunos presentes gostaram muito de ganhar alguma coisa “da escola” e se comprometeram a ler o livro até o final do projeto.

O livro que os alunos receberam foi preparado da seguinte forma, levando em consideração a faixa etária dos alunos: foi embalado em papel de presente laminado, com uma fita branca, no livro, a professora regente colou uma figura representando um *emoticon*, que são desenhos com representações do humor da pessoa, disponível para ambientes virtuais, como o *Facebook* e *WhatsApp*.

A partir da alegria dos alunos pelo presente recebido, percebemos que o objeto livro é muito valorizado e deve estar sempre presente em sala de aula e, muitas vezes, não está. Devido à falta de condições financeiras da escola, muitas leituras são feitas a partir de cópias de contos, crônicas ou poemas extraídos de algum livro que os leitores iniciantes nem chegam a visualizar. Desta forma, o aluno não tem contato com o todo do livro, uma vez que até a capa – conteúdo paratextual – auxilia nos mecanismos de interpretação da história narrada.

Nesse sentido, cabe lembrar-se dos níveis de leitura: sensorial, emocional, racional, apontados por Maria Helena Martins (1982) e de nosso compromisso como professores de tentar suprir as deficiências em cada um desses níveis com os alunos, independentes de sua faixa etária. Como o livro nem sempre é um objeto comum nos lares brasileiros, conseqüentemente, o nível sensorial de leitura (do tato propriamente dito) não se encontra desenvolvido satisfatoriamente entre nossos alunos. Desse modo, a presença do objeto e sua posse podem contribuir para uma experiência inusitada de leitura.

O primeiro texto apresentado aos alunos foi o conto “Biruta” (2004) de Lygia Fagundes Telles. Após a leitura feita, os estudantes sentiram-se tristes pelo abandono, tanto do animal quanto do menino. Esta tristeza pode ser explicada, conforme Martins (1982, p. 51), porque “na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro”.

Esta fase da oficina mistura o abandono de animais e crianças justamente para criar um ambiente de empatia pelas personagens porque, conforme pontua Michèle Petit (2008), a

leitura não permite apenas obter conhecimento ou aprimorar a língua, é preciso fazer um caminho de construção e reconstrução dos sujeitos em todos os momentos possíveis. A primeira leitura foi feita de forma dramatizada pela professora, mas é importante frisar que os alunos quiseram ler a história da maneira deles. Dividimos rapidamente as partes do texto para a leitura e notamos que tal ato revela a necessidade de participar, de ser ator no processo de ensino aprendizagem.

Ao falar da autora do conto, um dos alunos disse que ela era sua parente, porque o sobrenome dele é Fagundes, o que demonstra que o aluno, apesar de não conhecer a autora, reconhece a importância que os escritores têm, retomando os conceitos de que o sujeito com alto grau de letramento é respeitado pelo papel que ocupa socialmente.

O segundo material foi o desenho “Muita confusão para um só Monicão”, de Maurício de Souza, um desenho que retrata uma mãe muito atarefada que aceita a ajuda da filha para os serviços domésticos. Os alunos se divertiram com o desenho, apesar da instalação demorada do projetor multimídia e da sala de aula muito clara, sem cortinas adequadas para visualização de filmes.

No desenho animado, apesar da boa vontade da criança, o cachorro atrapalha os planos de Mônica e a casa acaba mais suja do que antes da "ajuda".

Como ler pressupõe uma capacidade de maior concentração, os alunos gostam dos momentos em que o professor traz textos em outros suportes, tais como filmes e desenhos animados, que proporcionam momentos mais descontraídos e é uma forma de sair da rotina escolar, com muitas obrigações e pouca diversão. Ao elaborarmos atividades e selecionarmos materiais de leitura, temos que levar em consideração que nossos alunos são o que Azzari e Custódio (apud ROJO, 2013, p. 74) chamam de "nativo digital". Ao aproveitarmos as relações existentes entre as obras literárias e os objetos artísticos ou culturais, validamos a teoria do professor Mendoza Fillola (1994) de trabalhar a intertextualidade, com o intuito de ativar os conhecimentos que os alunos já possuem e levá-los a internalizar novos conhecimentos, que, por sua vez, vão se somando e agindo na formação do leitor jovem.

Em seguida, aconteceu a discussão com o intuito de comparar os dois objetos e os estudantes perceberam a diferença de tratamento do adulto em relação à criança. No caso do desenho animado, a mãe se arrependeu de ter aceitado a ajuda porque a criança era muito pequena para poder limpar a casa. Já no segundo caso, exposto no conto “Biruta”, ficaram revoltados com o tanto que a criança trabalhava e, mesmo assim, acabou ficando sem seu melhor amigo, ou seja, conseguiram agir empaticamente, colocando-se no lugar das personagens.

Os alunos, ao se colocarem nos papéis das personagens, resgatam a sua própria história, constroem-se como sujeitos. Segundo Petit (2008, p. 59) "o que está em jogo é a própria identidade daqueles que se aproximam dos livros, da sua maneira de representar a si mesmos". Nosso projeto, em suas primeiras atividades, já demonstrou estar cumprindo com esse papel pelas reações dos alunos frente aos objetos lidos em sala de aula.

No segundo dia da oficina, um problema comum na sala de aula, o calor excessivo, obrigou-nos a ir para um ambiente ao ar livre, para continuar com as atividades relativas ao Módulo I. Os alunos, mesmo sabendo que a falta de conforto térmico é um problema na escola, gostaram muito de ir ao ambiente externo, não somente porque é mais fresco, mas porque visualizam as pessoas que passam na rua e puderam até ficar sentados embaixo das árvores, numa configuração diferente de sala de aula.

Discutimos sobre os desenhos animados e abordamos, rapidamente, as características de um conto. Quanto a recepção dos conteúdos formais a respeito das características dos contos, os alunos interferiram na fala da professora pesquisadora para mostrar que já tinham conhecimento deste conteúdo, por meio das aulas e dos livros didáticos adotados.

A seguir, tentamos imaginar como seria o encontro entre as duas crianças e fazer uma dramatização, porém percebemos que os alunos têm certa dificuldade em mostrar suas emoções, ficando rígidos ao encenar um personagem. Podemos atribuir esta rigidez ao caráter formal da escola, onde até a posição das carteiras ao final da aula é cobrado dos professores e alunos. É como se fosse importante manter sempre o controle, o que ocorre por meio da manipulação dos ambientes escolares, reproduzindo um militarismo que não tem mais sentido, tendo em vista os ideais democráticos da sociedade. Na sala de apoio à aprendizagem, este mecanismo de controle se evidencia na configuração da própria sala de aula. A abordagem cooperativa estava evidenciada na mesa única de trabalho, onde alunos e professor ficavam juntos. Com a mudança de governo e as conseqüentes modificações, o número de alunos aumentou muito, tornando impossível todos trabalharem na mesma mesa e, até mesmo, com as carteiras enfileiradas, fica pouco espaço disponível para circulação. Esta realidade mudou no ano de 2015 devido a greve dos professores da rede pública, o que levou a um esvaziamento do número de alunos das salas de apoio à aprendizagem por causa do cansaço das reposições, porém o espaço físico da sala de apoio não mudou para uma disposição física mais colaborativa.

De modo geral, as oficinas preparadas para o projeto e descritas nesta dissertação versam sobre animais e suas relações com os humanos e com outros animais. Nesta oficina, especificamente, existe uma relação de amor entre as crianças e seus animais de estimação. O

que vai diferenciá-las são os adultos e seus modos de agir. Desta forma, os objetivos do módulo foram atingidos, conforme as expectativas da tabela de aplicação descritas no anexo 1 (p. 90).

3.3.2 Módulo II: A tradição e a renovação em interlocuções

As leituras e atividades correspondentes a este Módulo aconteceram nos dias 16 e 23 de novembro de 2015. O segundo dia estava previsto, inicialmente, para acontecer no dia 18 de novembro, com o objetivo de finalizar cada Módulo dentro da mesma semana, porém, devido a compromisso acadêmico da pesquisadora, as datas tiveram que ser adaptadas aos dias disponíveis.

O tema do Módulo retoma as narrativas ficcionais tradicionais e as modernas, seja em forma de texto ou filme, com a figura da princesa salvadora e do príncipe enfeitiçado por uma feiticeira.

Segundo Cosson (2014a), nossa necessidade de ler e contar histórias é muito antiga, conforme expressa o autor no fragmento a seguir:

Que a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais são testemunhos os mitos cosmogônicos. As histórias que relatavam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem e como ele recebeu o castigo da morte ofereciam identidade grupal, assinalavam normas comportamentais, garantiam transcendência e, acima de tudo, davam um sentido à vida. (COSSON, 2014a, p. 11).

A temática escolhida para essas práticas de leitura com os alunos da sala de apoio, ancora-se nessa perspectiva de que a literatura, estendida sua experiência a outras áreas, apoie também essa questão universal do ser humano: dar sentido à vida.

Dos títulos apresentados, os alunos conheciam apenas o desenho animado dos estúdios Disney, *A princesa e o sapo*. Somente um estudante não o conhecia. Isto nos revela que, apesar de vivermos na sociedade da informação, nem todos estão incluídos nos processos de conhecimento fora da escola. As narrativas e os gêneros escolhidos para este Módulo eram conhecidos dos alunos, principalmente por meio dos livros didáticos, que trazem histórias completas e fragmentos de histórias maiores.

Os alunos conseguiram ver a diferença de tratamento dado aos animais nos textos, porém não perceberam que em “O conto de fadas da princesa moderna!”, a princesa acaba matando e comendo o príncipe. Este fato nos remete aos tipos de leitura que os leitores fazem do texto, indo além da decodificação e interpretação, chegando ao ponto de relacionar o que

foi lido ou visto com a sua realidade. De outra forma, texto e leitor não conseguiram um diálogo efetivo. Este aluno, com problemas no período de alfabetização, não vai conseguir perceber o subentendido, a ironia e as minúcias do texto ou objeto cultural. Este é justamente o foco da sala de apoio à aprendizagem, o aluno que precisa melhorar, em diversos aspectos, seus conhecimentos sobre a linguagem, para não ter problemas nos anos seguintes de escolarização.

Ao falarmos sobre o gênero fábula, um aluno se lembrou de já ter lido uma em sala de aula, no livro didático, o que nos mostra que os textos literários estão presentes nos livros didáticos, mesmo que seja de forma moralizante, como afirma Petit (2008, p. 22) "[...] pela imposição de modelos amplamente difundidos, quer seja a figura edificante de um santo ou a da criança descobrindo o amor pela pátria".

Na atividade relativa à confecção de um desenho, os alunos gostaram da ideia de criar um animal mágico. Alguns alunos tiveram criatividade em criar seus animais e apontar suas características mágicas, conforme as figuras 06, 09, 11 e 13 (p. 104-107). Os demais alunos até inventaram características, mas copiaram os desenhos de outros que estavam colados na parede, conforme as figuras 07, 10 e 12 (p. 104-106).

Desenhar na escola foge à rigidez imposta, desde a forma de organização em sala de aula até a realização somente de atividades pedagógicas, com objetivo de "ganhar" a nota. Quando os alunos recebem uma atividade que foge desta rigidez, alguns ficam acanhados e não conseguem usar este espaço de expressão de sua subjetividade e ficam a procura de modelos, no caso desta oficina, modelos existentes colados nas paredes.

A este respeito, a professora Maria Cristina D'Ávila (2014) afirma:

[...] como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (D'ÁVILA, 2014, p. 95)

Os alunos não quiseram deixar os desenhos nas paredes porque outros alunos, do outro período, poderiam retirá-lo do lugar. Isto revela a noção de pertencimento que um grupo pode assumir ao estar junto muito tempo, como em sala de aula. Demonstra também um cuidado em relação à sua produção e a valorização dada à atividade feita.

Consoante aos objetivos propostos na Tabela de aplicação disponível no anexo 3 (p. 91), os alunos atingiram a maioria das expectativas ali elencadas.

3.3.3 Módulo III: A sensibilização frente às situações diferenciadas

O terceiro Módulo aconteceu nos dias 25 e 30 de novembro de 2015 e compareceram sete alunos no primeiro dia e oito no segundo e a temática versou sobre a liberdade dos animais e uma possível inversão de papéis entre eles e os homens, além do problema da beleza/feiura e seus estereótipos sociais.

Nossos objetivos, explicitados na Tabela de aplicação, anexo 5 (p. 94) abrangiam o conhecimento prévio sobre a temática e a exploração dos gêneros.

Para este Módulo, foram escolhidos o conto *Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, na forma de texto escrito e de desenho animado. Essa duplicação foi interessante, pois, partindo de um viés comparatista, os alunos perceberam que o pato do conto é branco e no desenho animado é cinza, o que nos levou a discussão do porquê destas diferenças, não somente nestes objetos, mas em outros livros que se tornam adaptações para o cinema. Este tipo de discussão entre livros e filmes pode ser um ótimo ponto de partida para o letramento literário, pois parte daquilo que os alunos conhecem, os filmes, para, depois, chegarmos aos textos escritos. Isto pode servir, inclusive, como desafio ao leitor mais jovem: ler para procurar as diferenças e semelhanças entre o livro e o filme.

Já para o cartaz e a charge, o caminho de interpretação diferiu de aluno para aluno, dependendo do seu grau de letramento e a sua capacidade de, conforme Freire (2005), ler o mundo e não somente as letras.

Apesar da concentração, uma aluna presente não entendeu quem era a mãe do patinho feio, sendo necessária explicação e retomada ao desenho animado para que ela notasse os detalhes. Esta aluna tem muita dificuldade para interpretar além da decodificação, o que torna imprescindível a mediação do professor. Nessa atividade, compreendemos que, conforme afirma Geraldi (*apud* BARBOSA 2013, p. 45), “a escola é, talvez, o único espaço social que nos restou de uma leitura coletiva onde os sentidos não são fechados atendendo a interesses praticamente explícitos como o fechamento de sentidos que ocorre nos meios de comunicação social”. Quem conduz este processo de busca de sentidos é o professor, por meio da escolha dos textos ou objetos artísticos literários. Neste mesmo capítulo, Geraldi (2013) faz outra interessante consideração sobre o professor e sua relação com os textos:

E para trazer à baila outros textos, é preciso ser leitor. Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-los se não for leitor. Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e, como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os

quais cotejar o que se leu e como se deu o que se leu. (GERALDI, apud BARBOSA, 2013, p. 45).

Os alunos estavam agitados nesta manhã, porém, ao desenrolar das discussões e atividades, conseguiram se acalmar. Nestes momentos, é interessante fazer pausas de relaxamento. Para isso, a professora pesquisadora pediu um minuto de silêncio aos alunos, para que ficassem de olhos fechados, meditassem e fizessem uma conversa interior. Geralmente, esta atitude acalma os alunos antes do início das atividades. A escolha dos textos a serem lidos na sala de aula também pode propiciar estes momentos de reflexão, tais textos podem fazer com que os estudantes reflitam sobre fatos que poderiam ter acontecido com eles. Conforme afirma Bamberger (2008):

[...] a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade [...] a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem [...] A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. BAMBERGER (2008, p. 10-11)

No começo do segundo dia da oficina, entramos no assunto da beleza/feiura, por meio do poema *O bonito e o feio* que é uma subtemática deste Módulo, uma vez que é um dos problemas que o Patinho Feio vivencia. Os alunos, a partir das narrativas lidas, de maneira geral, expressaram que se sentem feios. Isso nos mostra que a autoestima neste grupo é baixa e podemos elencar vários motivos para que isto ocorra. Em primeiro lugar, são alunos designados para fazer aulas de “reforço”, ou seja, estão com problemas em sala de aula e precisam de ajuda, mas não encaram essa situação desta forma, sobretudo porque os colegas os rotulam como os “alunos fracos”. Depois, existe a questão dos padrões de beleza propagados pela mídia, o que reforça a ideia de inadequação que os alunos já trazem. Petit (2008, p. 32) retoma este aspecto da leitura como o “construir a si” em seu livro *Os jovens e a leitura*. Nessa obra, a autora trabalha com a ideia de que a leitura pode ajudar o aluno a escapar deste círculo de baixa estima com a ajuda dos livros e dos colegas leitores.

Um dos estudantes relacionou a temática do Módulo a um documentário produzido a partir da hipótese de que o homem foi extinto da terra. Esse mesmo estudante mostrou-se preocupado com os animais, que ficariam presos e morreriam sem ajuda.

Este fato revela a importância de trabalhar a intertextualidade na leitura da literatura. A partir do tema da liberdade ou não dos animais, o aluno foi capaz de estabelecer relações

com um documentário de televisão, que não mencionava o aspecto do abandono dos animais. Teresa Colomer (2007) reitera esta posição ao escrever sobre as conexões que o leitor pode estabelecer no texto e entre os textos e objetos literários

Mas as conexões podem produzir-se também em muitas outras direções por causa da riqueza de elementos culturais, que formam parte inseparável da dimensão literária: os conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos que se encontram neste tipo de obras e que permitem, inclusive, que alguns autores postulem a inclusão do ensino da literatura no interior de uma hipotética área ‘cultural’ do currículo escolar. (COLOMER, 2007, p. 160).

Nessa mesma linha teórica, o professor espanhol Antonio Mendoza Fillola (1994) já apontava para esta perspectiva intertextual no ensino de língua e literatura, destacando os possíveis entremeados dessa arte, conforme segue: “*de las conexiones culturales en la literatura: de las referencias mitológicas, folclóricas, etnológicas, históricas, etc, a los datos históricos-sociales y las influencias metaliterarias*”²¹. (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 17).

Como as discussões se alongaram, não foi possível terminar este Módulo no tempo previsto de quatro aulas e combinamos de continuar a conversa na aula seguinte, uma vez que a organização da escola é feita em aulas diárias de cinquenta minutos e outra professora utilizaria a sala em que estávamos e a própria pesquisadora tinha aula em outra turma. Como as práticas de letramento literário devem favorecer o compartilhamento das experiências, não se pode obedecer aos ditames do relógio e dos rígidos horários para terminar as discussões. Os momentos de interação entre os estudantes devem ser estimulados como afirma Colomer (2007, p. 144):

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de ‘formar o gosto’ a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

O terceiro dia deste Módulo ocorreu em 02 de dezembro de 2015 e, após breve discussão, os alunos reuniram-se para elaborar a poesia de forma coletiva. Por meio do ato de ler e discutir poesia, percebemos que este é o gênero que os alunos menos conhecem ou têm contato em sala de aula, uma vez que os livros didáticos propiciam mais experiências com gêneros que circulam em maior quantidade na sociedade, como os textos narrativos ou opinativos em jornais, revistas e *blogs* da internet. Segundo o professor Helder Pinheiro

²¹ Nossa tradução: Das conexões culturais da literatura: das referências mitológicas, folclóricas, etnológicas, históricas, etc, dos dados histórico-sociais e das influências metaliterárias.

(2007, p. 105), “nos cursos de Letras não é comum uma abordagem do poema que privilegie a sensibilização do leitor”, ou seja, é um gênero conhecido, porém somente na superficialidade. Ainda conforme o professor citado “a quase maioria dos alunos que chegam ao curso de letras não leu integralmente um livro de poemas.” (PINHEIRO, 2007, p. 105). Desta forma, se os professores não participam de cursos de formação sobre leitura do texto poético, é provável que na escola também optem pela segurança ao trabalhar com outros gêneros de textos literários, levando ao “esquecimento” a poesia em sala de aula.

Da mesma forma que os professores, os alunos acabam por não valorizar o texto poético, o que foi possível observar no momento da leitura da poesia na sala de aula de apoio à aprendizagem, os estudantes preocuparam-se com a temática e não comentaram nada a respeito da estrutura poética do texto.

Ao realizar a atividade de fazer um poema coletivo a partir da dicotomia bonito/feio, os estudantes não demonstraram muito interesse pela atividade. Mudaram de ideia quando um dos colegas presentes começou sozinho. Na figura 17 é possível perceber as marcas de texto apagado e reescrito.

Com isto, observamos a dificuldade da expressão da subjetividade presente nos integrantes do projeto. Os alunos conversam bastante, discutem as temáticas, mas, na hora de se expressar por escrito ou por desenho, apresentam dificuldades. Tal experiência nos remete ao que expressou Langlade (2013, p. 25): “Para construir uma interpretação, é necessário superar as reações pessoais restritas e parciais, semeadas de erros, confusas em razão do jogo múltiplo da conotação”. Desta forma, os alunos têm medo de errar, por isso não gostam de se expor de maneira definitiva, por meio do texto escrito.

Para finalizar o Módulo, os alunos disseram que gostam muito de animais e que, se pudessem, resgatariam animais da rua para levar para casa, demonstrando desta forma, a empatia que a discussão sobre este tema provoca nos alunos.

O módulo foi encerrado de maneira satisfatória, conforme a Tabela de Aplicação do Módulo III, anexo 5 (p. 94), deixando a desejar somente no que concerniu a expressão da subjetividade da leitura e releitura do poema, no entanto, conforme exposto anteriormente, a professora pesquisadora também tem dificuldades neste mesmo quesito, contribuindo para o fato de relegar a poesia a um segundo plano.

3.3.4 Módulo IV: A força da coletividade – uma lição que requer tempo e prática

As atividades referentes ao módulo IV aconteceram nos dias 02 e 07 de dezembro, sendo que no primeiro dia tínhamos sete alunos e no segundo encontro, seis. A temática, conforme Tabela de aplicação (anexo nº. 5 p. 95), trata sobre como os animais podem se unir e enfrentar os problemas coletivamente. O objetivo principal é que os alunos comparem o conto *A cabra cabrês* e o desenho animado *Vida de inseto*, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.

Após o término das atividades e discussões do Módulo anterior que estava em atraso, foram abordados os seguintes tópicos: estrutura dos contos, dos filmes e desenhos animados. Os alunos demonstraram conhecimento quanto aos gêneros apresentados, contribuindo com as discussões e trazendo o conteúdo das salas regulares para a sala de apoio à aprendizagem.

A seguir, foram apresentados o texto e o desenho animado cujo trecho íamos assistir, conforme estava planejado para as aulas desta semana. O conto era *Cabra Cabrês*, de Ana Maria Machado e um trecho do filme *Vida de Inseto*, do estúdio Pixar. Como uma das alunas não conhecia o desenho animado, um dos estudantes se prontificou a contar a história para ela. Os alunos quiseram ler o texto apresentando vozes diferentes para os diversos animais retratados no conto

Como o conto é um pouco maior do que os textos que os alunos estão acostumados a ler, alguns deles tiveram mais dificuldade com a leitura, entretanto, outros compreenderam a dificuldade dos colegas e ajudaram os demais na leitura e interpretação.

Em relação aos personagens-animais, os alunos demonstraram que, apesar de viverem em ambiente urbano, conhecem a maioria dos animais retratados no conto, com exceção de um aluno, validando desta forma a opção de trabalharmos com esta temática geral, partindo da vivência do aluno, do seu conhecimento prévio a respeito de animais. Se estivéssemos participando de um projeto de leitura que abordasse assuntos relativos a animais selvagens ou de outras regiões, precisaríamos providenciar outras formas para que os alunos conhecessem os animais antes das oficinas, tais como pesquisa no laboratório de informática, na biblioteca ou em seus celulares, pois, como afirma Cosson (2014b, p. 55) "cumprir observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir".

Eles reconheceram que os animais só tiveram sucesso quando trabalharam em equipe, havendo aqui uma contradição, pois no momento em que eles mesmos precisaram trabalhar em conjunto, não conseguiram realizar essa atividade de maneira satisfatória,

alegando a preferência por trabalhar sozinhos, porém o aprendizado está lá e pode ser acionado em qualquer momento, pois como afirma Antonio Candido (CANDIDO, 2011, p. 176),

Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há ‘conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver’. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Uma característica que deve ser acentuada sobre os alunos é que, mesmo com dificuldades em alguns casos, sempre quiseram ler em voz alta, nem que fosse apenas um trecho do texto lido. Podemos analisar por dois ângulos esta disposição em ler em voz alta. A primeira é o querer participar da aula e mostrar que têm a capacidade de ler e fazer um bom trabalho e “estabelecer vínculos entre os leitores”, conforme Colomer (2007, p. 151). A segunda ainda é a necessidade de oralizar para entender melhor o que está sendo lido, tendo em vista as dificuldades dos alunos da sala de apoio à aprendizagem.

O Módulo quatro atendeu às expectativas de aprendizagem elencadas na Tabela de aplicação, conforme anexo 7 (p. 95), principalmente por termos trabalhado com dois gêneros com os quais os alunos estão acostumados: o conto, na escola, e o desenho animado, em casa. Este fato ressalta a importância de planejar o trabalho com a leitura do texto literário, do conhecido ao desconhecido.

3.3.5 Módulo V: O amor e o respeito aos animais – uma temática de interesse

O último Módulo teve início em 09 de dezembro de 2015 e término em 14 de dezembro do mesmo ano. Compareceram sete alunos no primeiro dia e cinco alunos no último. O tema deste último Módulo busca resgatar a temática como um todo: o amor e o respeito aos animais. Os objetivos desta última etapa são verificar se os alunos leram o livro que ganharam de presente, coletar suas impressões e como a vida dos garotos retratados no livro se relaciona às crianças mostradas nas pinturas impressionistas.

Neste momento, percebemos o cansaço dos alunos e professores da escola como um todo, devido à greve de quarenta e nove dias ocorrida no primeiro semestre letivo, o que

postergou o término do ano letivo para fevereiro de 2016. Esta pode ser uma das causas da diminuição da frequência dos alunos no mês de dezembro, lembrando que os estudantes de sala de apoio à aprendizagem precisam comparecer na escola em dois turnos, dois dias por semana.

Para o término das oficinas, era a hora de comprovar se o entusiasmo com as leituras na escola acontecia da mesma forma em casa, com a leitura do livro *Os meninos da rua da praia* (2015), que ganharam de presente. Apesar de alertados que conversaríamos nesta aula sobre o livro, os alunos não o trouxeram, mas se mostraram felizes por ter a posse do livro. Percebemos que os alunos da sala de apoio à aprendizagem, com exceção de um aluno, não têm o hábito de ler em casa e nem são estimulados a fazê-lo. Por outro lado, ganhar um livro pode ser o início de uma nova relação. Ao fazer o contraponto com uma turma de sétimo ano em que a professora pesquisadora atua como regente neste ano, ocorre o inverso. Os alunos leem muito, não somente os livros disponíveis na biblioteca, mas livros comprados pelos pais. Acontece, inclusive, a troca de livros, principalmente entre as meninas, o que foi possível observar nos comentários em sala de aula. Essa falta de leitura pode, até mesmo, ser um dos motivos que levou as professoras das turmas regulares a encaminharem os alunos para a sala de apoio à aprendizagem.

Em contraponto aos personagens do livro mencionado anteriormente, foram apresentados aos alunos quadros do pintor francês Renoir, retratando crianças da alta sociedade europeia do século XIX com o intuito de fazer a diferenciação entre as classes sociais populares e as elitizadas. A expectativa era de que os alunos conseguissem perceber a diferença entre a vida das crianças do livro, extremamente pobres e as crianças das pinturas, tão ricas a ponto de terem seus retratos pintados. Trazendo o livro e as pinturas para a realidade dos adolescentes, esperava-se que eles se posicionassem socialmente em relação ao livro e às pinturas, mostrando a sua realidade. Segundo Mendoza Fillola (1994), este enfoque comparativo entre textos literários e outros objetos artísticos

[...] nos interesa atender a esta posibilidad con el fin de poder sugerir una interesante fórmula de interdisciplinaridad, que vendría a globalizar y sintetizar muchos de los objetivos culturales y de la metodología comparatista, tal como desejaríamos que conjugaran en un currículo humanístico. (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 66).²²

²² Tradução nossa: [...] nos interessa atender esta capacidade com o fim de poder sugerir uma interessante fórmula de interdisciplinaridade que venha a globalizar e resumir muitos dos objetivos culturais e da metodologia comparatista, tal como desejaríamos que fizessem parte de um currículo humanístico.

Para a visualização dos quadros, houve uma mudança no planejamento, em vez de usá-los impressos, o que poderia acarretar diferenças nas cores, optamos por vê-los no laboratório de informática, como eram poucos alunos, sentamos perto e vimos as imagens em um só computador.

Os alunos gostaram de olhar as pinturas e discutimos sobre as pessoas retratadas. Como as pinturas são suaves, uma das alunas comparou as meninas do quadro “Rosa e Azul” (figura 03, p. 50) às fadas, devido à delicadeza que o quadro transmite.

Sobre a leitura do livro, em casa, quatro alunos disseram que leram de forma integral, dois não leram nenhuma página e um admitiu que leu dezesseis páginas, gostou do livro, mas se dispersou. Apesar disto, foi o que mais mostrou entendimento da temática do livro. Os alunos se mostraram envergonhados por não terem lido o livro inteiro, ou seja, participaram das atividades de leitura em sala de aula, mas não conseguiram repetir o desempenho em casa. A este respeito, Cosson (2014a, p. 100-101) explicita sobre como o professor pode mediar este processo de transformar o aluno em um leitor solitário, a partir de estratégias antecipadamente planejadas. Parafraseamos estas ideias do autor na lista abaixo:

- O primeiro passo é estudar sobre os teóricos que trabalham a leitura de maneira geral e a leitura silenciosa, de maneira específica;
- O segundo passo é determinar um horário específico no cronograma escolar para ser a hora da leitura;
- Como terceiro passo é a busca de um lugar agradável para a leitura;
- O quarto passo é disponibilizar livros que agradem aos alunos e isto demanda conhecimento e leitura do professor;
- O quinto passo é aceitar as escolhas dos alunos;
- O sexto passo é o acompanhamento constante, para orientar caso queiram mudar de livro;
- O sétimo passo é mostrar ao aluno que ele vai ser acompanhado na leitura, porém não será avaliado pelas suas leituras; e
- O oitavo passo é compartilhar as leituras com os colegas.

Devido às demandas de trabalho e do curso de Mestrado, a professora pesquisadora limitou-se a questionar, durante o andamento das oficinas, como estava a leitura do livro, porém isto mostrou-se insuficiente para que todos lessem da maneira considerada a mais adequada.

Apesar das várias formas de leitura (inteira, pela metade, inteira sem saber o que leu) sentimos que a posse do livro foi importante. Para crianças de meios letrados, isto é normal e corriqueiro, porém em crianças de meios menos letrados, a posse de um livro que é seu, que é um presente, tende a ser guardado como algo precioso.

Ao fazer a atividade de dramatização, os participantes tentaram construir um diálogo, mas ficaram claramente envergonhados. Os meninos ficaram dispersos, porém o mesmo aluno que só leu dezesseis páginas se destacou na apresentação. Segundo Michèle Petit (2008), o melhor leitor não é aquele que lê muito, mas aquele que encontra sentido no que leu. “É possível ser um ‘leitor pouco ativo’ em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão”. (PETIT, 2008, p. 77).

Para concluir o Módulo, os alunos disseram que estão lendo mais sobre a temática geral das oficinas, que foi sobre os animais. Gostaram também do fato de sair da rotina de leitura e interpretação do texto, em forma de perguntas e respostas escritas no caderno. Questionados se gostariam de trabalhar em forma de oficinas nas aulas regulares, disseram que sim, apesar de um aluno apontar que a indisciplina pudesse tornar o trabalho mais complicado em turmas de trinta ou trinta e cinco alunos.

A escolha da temática baseada em animais mostrou-se promissora, uma vez que partimos de um tema conhecido e de gêneros conhecidos, para temas e gêneros desconhecidos ou pouco estudados pelos participantes. Quase todos os alunos participaram discutindo e realizando as atividades, porém, é necessário que a escola como um todo se engaje em um processo de estímulo à leitura literária com base na intertextualidade. Em relação à leitura na escola, o resultado foi positivo. Quanto à leitura em casa, ainda é necessário um esforço maior e coletivo da escola, no sentido de reforçar a importância da leitura a partir de oficinas sistematizadas, que não fiquem restritas a uma série ou a um professor.

Ao planejar as oficinas, o professor não pode somente ficar no que é conhecido. É necessário encontrar meios para trabalhar o desconhecido antes das oficinas, por meio do uso das tecnologias encontradas na escola.

Neste sentido, o papel do mediador de leitura é fundamental, seja ele professor ou funcionário da biblioteca. Sem o estímulo adequado, poucos alunos vão procurar os textos literários, até mesmo por desconhecimento. O mesmo ocorre com o professor, que nem sempre realiza seu trabalho da forma mais satisfatória, por desconhecimento, porque inexistente formação continuada de qualidade há alguns anos na rede pública estadual, talvez por falta de recursos, planejamento ou pessoas com conhecimento nesta área.

Com o término das atividades planejadas para as oficinas, algumas reflexões se fazem necessárias. A primeira delas diz respeito à formação do professor de língua portuguesa, que prioriza outras áreas em detrimento do estudo da Literatura e das práticas a ela relacionadas. Segundo Lajolo (1997, p. 21):

O professor de português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competidamente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser *nós vai* e se escrever *paçarinho*, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções. (LAJOLO, 1997, p. 21)

Além dos conhecimentos da língua e do letramento, conforme explicitado pela autora anteriormente citada, o professor precisa ter um amplo conhecimento e leitura da literatura, não apenas a brasileira, mas todas as que sua formação e tempo lhe permitir, para ampliar o trabalho na perspectiva intertextual e intercultural, conforme esta proposta de aplicação didática aqui relatada, com base teórica formulada pelo professor espanhol Mendonza Fillola (1994). Destacamos, ainda, a seguinte colocação:

*Recordemos, además, que entre las estrategias del proceso lector, se halla la capacidad de asociar aspectos del texto con otros conocimientos culturales del lector, actividad que aquí se convertiría en sinónimo de ampliación y/o activación del intertexto.*²³ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 91).

Mesmo que o professor tenha tido acesso a uma formação inicial de qualidade, são necessárias ações para que este conhecimento não fique "esquecido", por meio de ações de formação continuada, oferecida pelas mantenedoras das instituições de ensino ou pela universidade, por meio de cursos de extensão e palestras, desde que sejam acessíveis aos professores que sentirem a necessidade de retomar seus estudos como forma de melhorar a sua prática.

Neste ponto, é importante voltar a frisar a necessidade de ações sistematizadas para elaboração das aulas ou oficinas com vistas ao letramento literário:

[...] que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma

²³ Tradução nossa: Recordemos también que, entre as estratégias do processo leitor, encontra-se a capacidade de associar aspectos do texto com outros conhecimentos culturais do leitor, atividade que aqui se converteria em sinónimo de ampliação e/ou ativação do intertexto.

prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário, [...] COSSON, (2014b, p. 46).

Além da formação, do conhecimento teórico e dos textos literários e das práticas de sistematização, um projeto de letramento literário deve estar apto não a dar respostas prontas, "mas sim de lhe apresentar pontes ou permitir que ele mesmo construa as suas" (PETIT, 2008, p. 184), a partir da figura do mediador.

Mediador este que deve atentar para o fato de que a leitura literária não se faz somente a partir do cânone, mas também de outras formas de expressão artística ou de massa, que faça parte do cotidiano do nosso aluno. Como afirma Zappone (2013, p. 196), "no campo da leitura literária, deve-se ter em conta que o conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada, como também os vários textos ficcionais que circulam nas diversas esferas sociais."

Assim sendo, ao mediador cabe a função de conhecer e utilizar os mais diferentes textos que circulam na sociedade, com a visão de que é necessário estabelecer relações entre os textos, com o objetivo maior que é humanizar o homem, pois "a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza." (CANDIDO, 2011, p. 186).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa procuramos mostrar que a leitura da literatura na sala de apoio à aprendizagem pode ser um auxílio valioso na formação do leitor, a partir da sensibilização para alguns temas que se aproximam das experiências de vida dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

Fomos motivados a trabalhar com este tema porque nos documentos e materiais didáticos da sala de apoio à aprendizagem a leitura da literatura é tratada, segundo os postulados de Marisa Lajolo (1997), como um pretexto para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que, estes estudantes tiveram, em algum momento de sua caminhada estudantil, dificuldades com a aprendizagem de um determinado conteúdo.

As salas de apoio à aprendizagem foram criadas para suprir estas dificuldades, posto que é voz corrente que um aluno que é leitor consegue se sair bem em todas as disciplinas do período de escolarização. Desta forma, voltamos à questão inicial: por que não utilizar os textos literários para melhorar a fluência do aluno em leitura, já que na leitura literária precisamos de um leitor atento, que perceba os subentendidos, capaz de realizar as necessárias inferências para a construção do sentido, enfim, que leia além do que está na superfície do texto?

Mais do que decodificar, nosso aluno precisa buscar significado no que lê. Nesta perspectiva, as oficinas apresentadas neste trabalho foram proveitosas e, por meio de sua realização, conseguimos perceber que, apesar de serem os participantes jovens leitores, estes já estavam constituindo a sua bagagem de conhecimentos para continuar a se aperfeiçoar como leitores mais proficientes, tendo como ponto inicial o planejamento e a sistematização das ações por parte do professor, conforme defende Cosson (2014b) como sendo necessário ao letramento literário.

Além da questão da aprendizagem da leitura propriamente dita, tivemos a preocupação em trabalhar temáticas que sensibilizassem os alunos, conforme a perspectiva humanizadora da literatura, proposta por Antonio Candido (2011). Esta abordagem pode parecer ingênua, contudo se insere em um contexto maior, onde as pessoas sempre têm pressa e se tornam cada dia mais automatizadas em suas rotinas, inclusive naquela que se desenvolve na escola. A leitura da literatura é relegada a um plano em que serve, na maior parte das vezes, apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos pertinentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Um projeto de leitura que se aprofunde em uma mesma temática, com propostas de abordagens a diferentes gêneros, tem mais possibilidades, segundo cremos, de estabelecer vínculos de vivência e de memória na formação do leitor. Estas memórias são, pois, levadas ao cotidiano do aluno que, ao ver, ouvir, ler ou relacionar um objeto, um nome, um animal, cujo papel tenha sido significativo ao longo dessa temática, tende a trazer à memória as experiências de leitura realizadas ao longo do projeto. Desse modo, apostamos na possibilidade de que o ato de leitura transcenda da escola à vida.

Na escola alvo desta investigação, as propostas de leitura não ocorrem de forma diferente da tradicional, apesar de tentativas de sistematização por parte de duas professoras, conforme discutido no capítulo 3 desta dissertação.

Após a motivação inicial para a pesquisa, precisamos ressaltar que, nos documentos norteadores e no discurso oficial e familiar, a leitura e seu consequente aprendizado, são de vital importância para a efetiva aquisição de conhecimento por parte dos estudantes e posterior término do período de escolarização básica com sucesso. Percebemos que existe toda uma ênfase nas pesquisas sobre o ato de leitura, no entanto, poucas informações chegam aos professores que efetivamente devem colocar em prática as discussões teóricas.

Este é o espaço pretendido pelo programa de Mestrado Profissional em Letras, que é aproximar a teoria à prática, com o intuito de instrumentalizar o professor da rede pública, auxiliando o mesmo a se tornar protagonista, a rever suas práticas a partir das teorias estudadas e, conseqüentemente, melhorar o desempenho de seus alunos, neste caso, na fluência em leitura.

Apesar do esforço de professores e alunos para o sucesso e consolidação do mestrado, as últimas notícias que temos em relação às mudanças que estão ocorrendo na gestão da educação, com abrangência federal, não são alvissareiras. Porém, mais do que nunca, cabe a nós professores uma postura firme e embasada teoricamente diante dos ditames da preparação do estudante apenas para o mercado de trabalho. Queremos preparar para isto também, mas este é somente um objetivo a mais. Neste trabalho buscamos ir além da aquisição de conhecimentos. Pretendemos atuar para tornar o indivíduo consciente de si, do outro e da realidade que o cerca.

Já no início de nossas atividades no mestrado, no ano de 2015, percebemos que os anos vindouros seriam difíceis para os educadores. Tivemos duas greves de professores da rede estadual, totalizando quarenta e nove dias de afastamento de nossas atividades diárias em sala de aula. Da mesma forma ocorreu com os docentes da Unioeste, que entraram em greve

quase nos mesmos períodos. Isto gerou um atraso no calendário de aulas e, conseqüentemente, na preparação para as oficinas aqui descritas.

Assim que aulas foram regularizadas, tanto nas escolas quanto na universidade, conseguimos dar prosseguimento ao estudo do arcabouço necessário para a preparação das oficinas de leitura literária, que foi a forma encontrada que mais se ajustaria ao objetivo de trabalhar a literatura em sala de aula, de forma mais agradável e sensibilizadora.

Como o tema envolvia leitura, precisamos recorrer aos teóricos, a partir da extensa bibliografia sobre a temática da leitura, com propostas que definissem exatamente o que é ler e como ler. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica nos mostrou um vasto acervo acerca deste assunto. Neste processo, encontramos os dois lados envolvidos na leitura. Um que é o aspecto biológico da leitura e como ela se processa e o outro para investigar cognitivamente o que é ler. Sendo assim, lemos para aprender, para o lazer e para interagir com o meio em que vivemos, cada vez mais letrado.

Esta relação entre ler e interagir nos leva aos conceitos de letramento, parte fundamental desta pesquisa. Ao ingressarmos neste programa de mestrado, a ideia inicial era de que nos distanciáramos da linguística e ficaríamos somente na literatura, porém, essa ideia se mostrou equivocada, pois não foi o que vimos e estudamos. A linguística e a literatura se entrelaçam porque seu objeto é o mesmo: a língua, mais do que isto, a língua em uso.

Desta forma, o conceito de letramento e seus desdobramentos são fundamentais para o entendimento do processo de letramento literário, que vem a ser a escolarização da leitura literária, porém, de forma a promover o encantamento nos leitores em formação, com a intenção de cativá-los para sempre, como afirma Rildo Cosson (2014). Ao longo das oficinas, conseguimos perceber nos alunos a expectativa com o final de uma história e poder encontrar eco nas suas preocupações e anseios relativos às histórias lidas.

Como aporte teórico e metodológico, recorremos ao professor espanhol Antonio Mendoza Fillola (1994), que aponta caminhos para este tipo de trabalho, por meio da intertextualidade entre os textos literários e outros tipos de linguagem, sejam elas artísticas ou culturais, tais como a pintura, charges, filmes e desenhos animados. Sendo assim, compreendemos a intertextualidade como um entrelaçamento entre os discursos, que podem ser apresentados de diferentes formas. Nesse sentido, podemos partir de objetos que os estudantes conheçam até chegar as obras literárias propriamente ditas. A obra deste pesquisador e educador espanhol está em língua espanhola e é necessário um esforço a mais do professor que busca material sobre a intertextualidade, por conta da leitura em língua estrangeira. Para melhor compreensão, se seus textos fossem traduzidos e adaptados à

realidade brasileira, poderiam auxiliar mais professores na busca da leitura literária significativa.

Ao elaborarmos as oficinas aqui descritas, verificamos a necessidade de tempo para realizarmos as nossas leituras pessoais e profissionais, para sairmos das relações intertextuais previsíveis. Como exemplo, podemos citar que deveríamos ter buscado textos literários e objetos artístico-culturais fora do eixo eurocêntrico, como as literaturas e o cinema latino-americanos, a produção literária da África, da Ásia. Compreendemos o isolamento do Brasil em relação à América Latina, porém precisamos nos preparar e buscar conhecimentos do que é realizado em outros países para sairmos das relações óbvias e que tornam as aulas de leitura maçantes.

Não obstante a busca por novos materiais de leitura, em língua estrangeira ou materna, não podemos nos descuidar de sempre acompanhar as investigações científicas sobre o letramento e o letramento literário. Isto nos dá uma maior segurança ao preparar nossas novas oficinas e sair do âmbito do ensino fundamental e nos capacita para atuar na questão do letramento literário no ensino médio também, que também é da área de atuação da professora pesquisadora.

Ao usarmos materiais diversos, compreendemos, nesta pesquisa, que os alunos se mostraram sujeitos de seu aprendizado e melhoraram como leitores, porém, como podemos perceber nos teóricos estudados, esse é um entre os muitos passos na caminhada de formação de leitores. Serão necessários novos encaminhamentos nas salas de aula regulares para continuação deste aprendizado. Um ponto negativo nestas salas é o número elevado de alunos, coisa que não ocorre na sala de apoio, onde o número máximo de alunos é vinte. Entretanto, devido às características peculiares do ano letivo de 2015, ficamos no máximo, nas oficinas, com sete alunos.

Ao descrevermos a escola investigada, não pretendemos somente encontrar os problemas e descrevê-los. Nossa pesquisa teve o objetivo de melhorar as práticas de leitura e compartilhá-las com os colegas, a fim de alcançar mudanças neste aspecto da leitura da literatura em particular. Se não houver este compartilhamento, os alunos terão práticas de leitura diferenciadas em um determinado ano e nos demais anos da escolarização isto se perderá e não haverá continuidade.

A melhoria da escola deve acontecer como um todo e as boas práticas pedagógicas não devem constar apenas dos projetos político-pedagógicos, mas devem ser acessíveis a todos os professores que necessitem de apoio teórico e metodológico. Algumas práticas diferenciadas de leitura da literatura acontecem na escola retratada, porém, de maneira dispersa, e sem

compartilhamento de experiências. Se não existirem práticas compartilhadas, que permeiem o fazer pedagógico dos professores de língua portuguesa na instituição, o trabalho perde-se, porque não vamos criar em nossos alunos o hábito da leitura na escola, passo que pode conduzir, também, a uma formação leitora mais crítica no futuro.

Neste caminho do aprendizado de como melhor mediar a leitura da literatura, vimos como a alfabetização está intimamente relacionada aos conceitos de letramento e estes nos conduzem ao novo termo utilizado quando das práticas pedagógicas relacionadas à leitura da literatura: o letramento literário, materializadas neste trabalho em forma de oficinas de leitura literária.

Para as análises e conclusões da validade ou não das oficinas, optamos pela pesquisa-ação, que é a metodologia que cremos ser a mais adequada para o professor em sala de aula, uma vez que ele é o pesquisador e precisa refletir sobre suas próprias práticas e, a partir destas reflexões, promover as mudanças que considere necessárias, com o objetivo final da formação do leitor de literatura.

Como forma de unificar a temática nas cinco oficinas planejadas em sala de aula, optamos por uma proposta que tivesse um caráter mais sensibilizador e decidimos por trabalhar o tema que abordasse o amor e o respeito pelos animais. Desta forma, conseguimos envolver os alunos e alunas para que interagissem entre eles e com a professora pesquisadora. A questão da avaliação formal não era um problema para esta turma, pois, a avaliação destes alunos se dá de forma diferenciada em relação aos alunos das salas de aula regulares. As atividades descritas nos módulos presentes no capítulo 2 foram direcionadas para a ludicidade, sendo assim, pretendemos afastar a leitura das cobranças que normalmente são feitas, tais como: resumos, resenhas ou respostas a questionários previamente elaborados.

Conforme afirma Cosson (2014), ao planejarmos as oficinas de leitura literária, notamos que o mais significativo não é seguir moldes previamente definidos, o que importa é conhecer os alunos e avaliar em que momento do percurso como leitores eles estão. Isto é de fundamental importância para definir a forma e os textos ou objetos artístico-literários que serão contemplados nas oficinas.

Ao trabalharmos as oficinas, observamos o quanto os estudantes sentem-se prestigiados ao se tornarem protagonistas de sua leitura, de poderem falar e ter a sua opinião respeitada. Conforme Michèle Petit (2008), isto atua diretamente em sua autoestima.

Durante a preparação e a efetiva realização das oficinas, percebemos que ainda existe um caminho longo a percorrer, tanto por parte da professora pesquisadora quanto da escola, no sentido de buscar práticas pedagógicas de leitura que efetivamente contribuam para a

formação do leitor literário. Para isto, a experiência advinda do mestrado, será de grande valia, tanto na busca de novos referenciais teóricos quando na busca por textos literários que possam ajudar no trabalho com a intertextualidade em sala de aula.

Podemos deixar como sugestões para próximos trabalhos ou artigos, a elaboração de oficinas baseadas na intertextualidade para todos os anos do ensino fundamental e médio. Adaptações serão necessárias no ensino médio, em virtude da quantidade reduzida de aulas, porém, com conhecimento teórico e planejamento é possível o envolvimento dos alunos em um trabalho significativo.

REFERÊNCIAS

- AZZARI, E.F. CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa. In: **ROJO. R. (Org.). Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo : Parábola, 2013.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** Trad. Octávio M. Cajado. São Paulo : Ática, 2008.
- CANDIDO. A. **Vários Escritos.** 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CAPPARELLI, S. **Os meninos da rua da Praia.** 42. ed. Porto Alegre : L&PM, 2015.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada.** São Paulo: Ática, 2004.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007
- COSSON. R. **Círculos de letramento literário.** São Paulo : Contexto, 2014a.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014b.
- COSSON. R. SOUZA, R. J. de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Acervo digital da Unesp. Objetos Educacionais <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>, 2011, acesso em 02 de setembro de 2015c.
- ÁVILA, C.M.D. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior.** Revista Entreideias, Salvador, v. 3 n. 2, p. 87-100, jul/dez. 2014.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar.** n. 16, , p. 181-19. Curitiba: UFPR, 2000.
- FLECK, G. F. O Papel da Literatura Infantil e Infanto Juvenil na formação do leitor. In: **Revista Língua & Literatura/** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Vol. 10, n. 14 – Frederico Westphalen: URI, 2008.
- FREIRE. P. **A importância do ato de ler.** 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.
- _____. Leitura e Mediação. In: **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** BARBOSA, J.B. BARBOSA, M.V. (Orgs). Campinas : Mercado de Letras, 2013.
- JOUVE. V. A leitura como retorno a si, sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N.L.de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LANGLADE, G. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra**. In In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N.L.de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MACHADO, A. M. **Histórias à brasileira**: o pavão misterioso e outras, recontadas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo : Brasiliense, 2007

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura Comparada e Intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica – Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Orientações Pedagógicas**: Língua Portuguesa, sala de apoio à aprendizagem. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED - Pr., 2005.

PARANÁ. **Resolução 208, de 27 de Fevereiro de 2004**. Implementa uma ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 5 de Março de 2004. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=70333&indice=1&totalRegistros=12>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, H. **Lendo poemas com estudantes de Letras**. In: _____ **A poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POSNETT, H. M. **O método comparativo e a literatura**. In: COUTINHO, Eduardo F. CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SILVA, E. T. da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 n.º 25.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan./Jun. 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2007.

ZILBERMANN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics. - um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr/jun. 2008.

ZAPPONE, M. H. Y. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas vozes**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185-198, abr/jun. 2013.

ZUCKI, R. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Cascavel, 2015, 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1: DIÁRIO DE CAMPO TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 1

<p>Estabelecimento de Ensino: Colégio Estadual _____</p> <p>Turmas: Sala de apoio - 6º ano –</p> <p>Período: Matutino – contraturno.</p> <p style="text-align: center;">MÓDULO I:</p> <p>Duração: 4 aulas (1-2;3-4)</p> <p>Datas: 09 e 11/11/2015</p> <p>Número de alunos presentes por aula: 1º dia: 07 alunos 2º dia: 07 alunos</p>
<p>Tema da Prática: Relações do conto <i>Biruta</i>, de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica <i>Muita confusão para um só Monicão</i>.</p>

Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 1 e 2: Nestas aulas espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversem para saber qual o nível de conhecimento acerca da temática apresentada nos textos e objetos artísticos/culturais. - Leiam e apreciem a leitura dramatizada dos textos literários. - Reflitam sobre os sentimentos despertados quando da leitura dos textos literários. <p>Aulas 3 e 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflitam sobre as diferenças de condutas apresentadas no texto literário e no desenho animado. - Entendam o contexto de produção das obras apresentadas. - Percebam as diferenças e semelhanças entre as situações retratadas nos dois tipos de texto. 	<p>Aulas 1 e 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento de mundo, a partir das obras. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês já viram alguma criança sendo obrigada a trabalhar por necessidade? - Vocês concordam com esta postura? - Vocês já conheciam o conto lido? - O que leva os responsáveis por uma criança fazê-la trabalhar? <p>Aulas 3 e 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento das formas das obras. - Vocês sabem quais as características do conto? - Já leram algum conto em casa ou na escola? 	<p>Aulas 1 e 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatização de um possível encontro entre as pessoas das duas histórias. <p>Aulas 3 e 4:</p> <p>Avaliação coletiva e autoavaliação por parte dos alunos.</p>

ANEXO 2: Notas de Campo - AULAS 1 e 2; 3 e 4

Notas de Campo:

Aulas 1 e 2 – Data: 09/11/2015

- Ao entregar o conto de Lygia Fagundes Teles, um dos alunos fez a ligação entre o seu sobrenome e da escritora, comentando que eram parentes.
- Ao explicitar a proposta para o dia, três alunos entenderam de pronto e quatro estavam dispersos e foi necessária uma nova explicação sobre as atividades.
- Os alunos ficaram revoltados com a forma com que o menino e o cachorro foram tratados no conto “Biruta”.
- Devido ao calor excessivo da sala de aula, precisamos nos deslocar para a sala ambiente, que é ao ar livre e possui mesas e cadeiras para formar grupos de seis alunos. O desenho animado foi passado antes que fôssemos para a sala ambiente.
- As meninas se empenharam mais nas atividades do que os meninos, que estavam dispersos. Resolveram fazer a leitura cada um sozinho em uma das mesas da sala ambiente.
- Alguns alunos afirmaram que não gostam de ler.

Aulas 3 e 4 – Data: 11/11/2015

- Um dos alunos não conhecia o conto, pois faltou no dia 09 de novembro.
- No momento da autoavaliação, a maioria dos alunos presentes comentaram que gostaram de fazer a atividade, porém dois relataram que acham a escola e as atividades muito chatas.
- Nas considerações sobre o trabalho infantil, um dos alunos afirmou que depende do trabalho, mas a maioria dos alunos nunca pensaram nisso.

Sobre os animais de estimação, acham que quem tem deve cuidar bem, melhor do que os seres humanos.

Os alunos não estão acostumados a se autoavaliarem.

ANEXO 3: DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 2

Estabelecimento de Ensino: **Colégio Estadual** _____
 Turmas: **Sala de apoio - 6º ano** –
 Período: **Matutino – contraturno.**

MÓDULO II:

Duração: **4 aulas (5-6;7-8)**
 Datas: 16 e 23/11/2015
 Número de alunos presentes por aula: 1º dia: 06 alunos 2º dia: 06 alunos

Tema da Prática: Relações possíveis entre o conto *A menina e o sapo*, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto *O conto de fadas da princesa moderna!* de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney *A princesa e o sapo* e a fábula *A princesa e o sapo* dos Irmãos Grimm.

Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 5 e 6 Nestas aulas espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversem para saber qual o nível de conhecimento acerca da temática apresentada nos textos e objetos artísticos/culturais. - Leiam e apreciem a leitura dramatizada dos textos literários e o trecho do desenho animado. - Reflitam sobre os sentimentos despertados quando da leitura dos textos literários e do desenho animado. - Criem um animal mágico em forma de desenho e expliquem quais seriam as características deste animal para os colegas. <p>Aulas 7 e 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflitam sobre as diferentes posturas apresentadas nos textos literários e no desenho animado. - Entendam o contexto de produção das obras apresentadas. - Percebam as diferenças e semelhanças entre as situações retratadas nos textos e no desenho animado. - Discutam a diferença entre os quatro tipos de objetos artísticos/culturais apresentados. 	<p>Aulas 5 e 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento de mundo, a partir das obras apresentadas. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que aparecem animais nos contos de fadas? - Por que estes animais falam e interagem com os humanos? - Como os humanos tratam os animais nos textos e no desenho animado? <p>Aulas 7 e 8:</p> <p>Questionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês perceberam que, em um dos contos, a princesa mata o príncipe? É normal isto nos contos de fadas? - Autoavaliação sobre o entendimento da temática apresentada. 	<p>Aulas 5 e 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatização com mudança nos finais dos enredos. - Comentários sobre como cada criança trataria o animal criado em desenho. <p>Aulas 7 e 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação sobre os desenhos produzidos. - Avaliação

ANEXO 4: NOTAS DE CAMPO: AULAS 5-6; 7-8**Notas de Campo:****Aulas 5 e 6** – Data: 16/11/2015

- Um dos alunos, durante a discussão do *Conto de fadas da princesa moderna!* fez a associação entre a palavra machista e a postura do sapo, criando o sapochista.
- Nas discussões, um dos alunos contou que nunca ganhou nenhum presente do pai.
- Os alunos não sabiam que era possível comer rã e mostramos uma imagem da *internet* com esta iguaria culinária.
- Contrariando a perspectiva tradicional, a princesa da fábula dos Irmãos Grimm é machista e mentirosa e se sentia superior às demais pessoas, segundo os alunos presentes.
- Durante as discussões, um aluno fez a ligação entre as histórias e a saga do cinema *Star Wars*, por não estarem bem definidos quem era bom ou ruim.
- Os alunos decidiram, em consenso, mudar o final do *Conto de fadas da princesa moderna!* Nesta nova versão, a princesa casaria com o sapo/príncipe e o colocaria para trabalhar no palácio. Ele seria o escravo da princesa.
- Os alunos acharam certo que o príncipe sapo casasse com a princesa, apesar da falta de palavra e estupidez desta. Não gostaram do fato da princesa não ter cumprido a sua palavra com o sapo.
- Por falta de inspiração para desenhar, alguns alunos copiaram desenhos da parede da sala de apoio.
- Quatro alunos se dedicaram a tarefa de desenhar e dois ficaram muito dispersos.

Aulas 7 e 8 – Data: 23/11/2015

- Os alunos decidiram, em consenso, mudar o final do *Conto de fadas da princesa moderna!* Nesta nova versão, a princesa casaria com o sapo/príncipe e o colocaria para trabalhar no palácio. Ele seria o escravo da princesa.
- Por falta de inspiração para desenhar, alguns alunos copiaram desenhos da parede da sala de apoio.
- Quatro alunos se dedicaram a tarefa de desenhar e dois ficaram muito dispersos.

ANEXO 5: DIÁRIO DE CAMPO TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 3

<p>Estabelecimento de Ensino: Colégio Estadual _____</p> <p>Turmas: Sala de apoio - 6º ano –</p> <p>Período: Matutino – contraturno.</p> <p align="center">MÓDULO III:</p> <p>Duração: 4 aulas: 9 e 10; 11 e 12</p> <p>Datas: 25/11 e 30/11/2015</p> <p>Número de alunos presentes por aula: 1º dia: 07 alunos 2º dia: 08 alunos</p>
<p>Tema da Prática: <i>O patinho feio</i> (conto), o poema de Pedro Bandeira (<i>O bonito e o feio</i>), curta-metragem da Disney, <i>O patinho feio</i> e cartazes: o primeiro fala sobre pássaros presos e o segundo sobre o homem no lugar dos animais em um zoológico.</p>

Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 9 e 10: Nestas aulas espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhem conhecimentos prévios sobre a temática. - Apreciem os quatro tipos de linguagem, a partir das diferenças. - Expliquem se conseguiram encontrar alguma relação entre os dois objetos. - Expliquem como cada um entendeu as obras. <p>Aulas 11 e 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparem os esquemas estéticos. - Comparem a intenção dos dois autores. - Construam de sentidos e relação entre as duas obras. - Relacionem as obras com a sua realidade social. 	<p>Aulas 9 e 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento de mundo, a partir das obras. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vocês pensam sobre pessoas que prendem animais? - Por que as pessoas prendem os animais? - Na charge, os homens estão presos no zoológico. O que vocês pensam disto? <p>Aulas 11 e 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os homens tratam adequadamente seus animais de estimação? - Questionamento das formas das obras, explicando a estrutura do poema. 	<p>Aulas 9 e 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos desenhos produzidos sobre o direito à liberdade para os animais - Debate sobre a exibição de animais em zoológicos. - Produção de poema coletivo. <p>Aulas 11 e 12:</p> <p>Avaliação coletiva sobre os desenhos produzidos, com explicação por parte dos alunos do que quiseram expressar com suas produções e autoavaliação por parte dos alunos.</p>

ANEXO 6: NOTAS DE CAMPO: AULAS 9-10; 11-12

<p>NOTAS DE CAMPO:</p> <p>Aulas 9 e 10 – Data: 25/11/2015</p>

- Os alunos estavam muito agitados e questionaram porque no filme o patinho é branco e no texto é retratado como cinza.
- Uma aluna não entendeu quem era a mãe adotiva do patinho feio.
- Ao lerem os textos e falarem sobre os animais de estimação, os alunos se acalmaram. - Dois alunos falaram sobre a crueldade contra os animais.

Aulas 11 e 12 – Data: 30/11/2015

- Os alunos, de modo geral, acham-se feios e não conseguem enxergar que possuem qualidades.
- Os alunos não acham certo. Se fosse a gente, não iríamos gostar. Se os animais prendessem os homens, estes seriam melhor tratados. Os animais são amorosos.

Um dos alunos falou do documentário que aborda a possibilidade de que os homens sumissem da Terra. Os animais ficariam presos em casa. E aí? Os animais morreriam de radiação porém alguns poucos se salvariam.

– Sim, os alunos têm animais mas não os prendem, só dentro de casa. Uma aluna disse que deixa o cachorro de castigo.

- Os alunos não gostaria de ser presos. Não conseguiram relacionar as charges às suas ações.
- Não concluíram as atividades deste módulo e como as aulas são de 50 minutos e outro professor precisa usar a sala, a oficina se estendeu até o dia dois de dezembro.

Continuação da aula 12 – Data: 02/12/2015

- Sobre a questão de direitos dos animais, os alunos gostariam de ajudar nesta causa e, se as mães deixassem, levariam animais da rua para casa. Uma das alunas disse que o impedimento para levar os bichos para casa era a avó, que não permite.

ANEXO 7: DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 4

Estabelecimento de Ensino: Colégio Estadual _____ Turmas: Sala de apoio - 6º ano Período: Matutino – contraturno. Duração: 4 aulas – 13 e 14; 15 -16 Datas: 02/11 e 07/12/2015 Número de alunos presentes por aula: 1º dia: 07 alunos 2º dia: 06 alunos Tema da Prática: Relações entre o conto <i>Cabra Cabrês</i> de Ana Maria Machado e o filme <i>Vida de inseto</i> da Pixar.
--

Expectativas com a	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
---------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Prática		
<p>Aulas 13 e 14 – Nestas aulas, espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhem conhecimentos prévios sobre a temática. - Apreciem os dois tipos de linguagem, a partir das diferenças. - Expliquem se conseguiram encontrar alguma relação entre os dois objetos culturais. - Expliquem como cada um entendeu as obras. <p>Aulas 15 e 16:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparem os esquemas estéticos. - Comparem a intenção dos dois autores. - Construam de sentidos e relação entre as duas obras. - Relacionem as obras com a sua realidade social. 	<p>Aulas 13 e 14 –</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento de mundo, a partir das obras. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a impressão de vocês sobre o conto <i>Cabra Cabrês</i>? - Vocês moram na cidade mas já viram alguns dos animais descritos no conto? - A professora passou somente um trecho do filme <i>Vida de inseto</i>. Vocês já assistiram o desenho animado na íntegra? - Por que a professora passou apenas um trecho do filme para vocês na sala de aula? <p>Aulas 16 e 16:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem semelhanças e diferenças nas histórias do desenho animado e do conto? - Será que a “união faz a força”, conforme o ditado popular? - Nos dois objetos culturais, existe a figura de um herói? Como ele é? Tradicional ou diferente? - Questionamento das formas das obras. 	<p>Aulas 13 e 14 –</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação dos conhecimentos prévios aos posteriores à recepção das obras. - Discussão sobre como os heróis aparecem nos textos literários e objetos culturais que os alunos conhecem. <p>Aulas 15 e 16:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos com intervenção do professor. - Exploração dos recursos formais. - Releitura: confecção de cartazes feitos coletivamente. - Autoavaliação, com os seguintes questionamentos: a) o cartaz foi feito coletivamente? b) algum aluno ficou de fora da produção? c) alguém assumiu a liderança? d) é mais fácil trabalhar sozinho ou em equipe? - Interação sobre os desenhos produzidos.

ANEXO 8: NOTAS DE CAMPO: AULAS 13-14; 15-16

NOTAS DE CAMPO:

Aulas 13 e 14 – Data: 02/12/2015.

- Após a leitura do texto por parte da pesquisadora, os alunos pediram para ler também. Combinamos de ler alternando as vozes. Os alunos acharam o texto muito longo. Após esta leitura, assistimos um trecho do filme *Vida de Inseto* da Pixar. Uma das alunas não conhecia o filme inteiro e um dos alunos se prontificou a contar um resumo da história.

- Chegaram à conclusão de que nem sempre o menor é o mais fraco. Apontaram que o Coelho

pediu ajuda.

- Dos animais do conto, 3 dos quatro alunos já viram. O aluno que não conhecia um dos animais, mostramos imagens no computador.

Aulas 15 e 16 – Data: 07/12/2015.

- “O pequeno consegue ganhar do grande” foi a relação que um dos alunos conseguiu inferir dos objetos artísticos/culturais. Este mesmo aluno disse que já salvou um gatinho de um bueiro, com a ajuda de amigos. No filme *Vida de Inseto*, Flick vira um herói porém ele não é forte e usa a inteligência e a união para vencer os obstáculos.

- As características dos objetos/imagens que marcaram foram a imagem, a música e as cores vivas do filme.

- Um dos alunos interrompeu a aula para contar sobre um filme que teria assistido em casa *50 tons de cinza*, provavelmente para mostrar aos outros alunos que ele não é mais criança/adolescente.

- Os alunos apontaram as semelhanças entre Flick e a Formiga, ambos são pequenos.

- Para fazer o cartaz proposto, não houve organização e união. Como não conseguiram fazer no grupo maior, organizaram-se em trios, porém depois resolveram unir seus desenhos em um só cartaz. Um dos alunos aproveitou um momento de distração do grupo e escreveu algumas frases que considerou brincadeiras.

- Os alunos perceberam que existe um tipo de herói tradicional e que os personagens deste módulo não se enquadraram em nenhum estereótipo, o herói não voa, não tem muita força e não tem raio laser.

ANEXO 9: DIÁRIO DE CAMPO: TABELA DE APLICAÇÃO E ANOTAÇÕES DO MÓDULO 5

Estabelecimento de Ensino: **Colégio Estadual** _____

Turmas: **Sala de apoio - 6º ano** – Total de alunos:

Período: **Matutino – contraturno.**

MÓDULO V:

Duração: **4 aulas – 17 e 18; 19 e 20**

Datas: 09/12 e 14/12/2015

Número de alunos presentes por aula: 1º dia: 07 alunos 2º dia: 05 alunos

Tema da Prática: Relações entre o conto *Os meninos da rua da praia* de Sérgio Capparelli e quadros impressionistas que retratam crianças.

Expectativas com a	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
--------------------	---------------------------	---------------------------

Prática		
<p>Aulas 17 e 18 – Nestas aulas, espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhem conhecimentos prévios sobre a temática. - Apreciem os dois tipos de linguagem, a partir das diferenças. - Expliquem se conseguiram encontrar alguma relação entre os dois objetos. <p>Aulas 19 e 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquem como cada um entendeu as obras. - Comparem os esquemas estéticos. - Comparem a intenção dos dois autores. - Construam de sentidos e relação entre as duas obras. - Relacionem as obras à sua realidade social. 	<p>Aulas 17 e 18 –</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento de mundo, a partir das obras. <p>Questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vocês conseguem perceber nas pinturas apresentadas? - Vocês têm quadros em casa? O que está sendo retratado neles? - Vocês gostaram das pinturas? Por quê? <p>Aulas 19 e 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês leram o livro <i>Os meninos da rua da praia</i> (2015) em casa? - Por que mostrar estes quadros e compará-los à vida dos meninos do livro lido? - Questionamento das formas das obras. 	<p>Aulas 17 e 18 –</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação dos conhecimentos prévios aos posteriores à recepção das obras. - Questionamentos com intervenção do professor. - Exploração dos recursos formais. <p>Aulas 19 e 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Releitura: dramatização de um encontro entre <i>Os meninos da rua da praia</i> (2015), que são pobres e trabalham com crianças da realeza europeia do século passado. - Interação sobre as frases produzidas. - Avaliação.

ANEXO 10: NOTAS DE CAMPO: AULAS 17-18; 19-20

NOTAS DE CAMPO:

Aula 17 e 18 – Data: 07/12/2015.

9 e 14 de dezembro.

- A proposta inicial era que os alunos recebessem folhas com as imagens coloridas das pinturas. Porém, devido às cores não ficarem tão nítidas, a opção foi usar o laboratório de informática. Aqui cabe uma ressalva. Não é possível ao professor preparar suas aulas com antecedência, porque os computadores não salvam imagens para serem usadas depois. Quando o professor ou aluno encerram a sessão, apaga tudo o que foi salvo no ambiente, impossibilitando o trabalho do professor da melhor forma. A opção foi pedir para que os alunos procurassem no buscador Google as imagens. Após estes acertos as imagens foram visualizadas e um dos alunos comentou sobre as técnicas de pintura usadas, uma vez que o mesmo já havia feito um curso de pintura em telas.
- Os alunos fizeram a relação entre suas vidas e as vidas retratadas nos quadros, dividindo entre

ricos e pobres. Acharam as pinturas bonitas, sendo que um dos alunos, ao falar do quadro de Renoir (Figura 03) disse que as meninas pareciam fadas.

Aulas 19 e 20 – Data: 09/12/2015.

- Ao relacionar a temática do módulo com livro *Os meninos da rua da praia (2015)*, recebido no começo da aplicação das oficinas, quatro alunos disseram que leram o livro de maneira integral, dois não leram nenhuma página e um dos alunos leu 16 páginas mas aparentemente, com mais entendimento do que alguns que leram o livro inteiro.

- Ao tentarem dramatizar o encontro dos meninos de Porto Alegre do livro com as meninas europeias dos quadros, as meninas fizeram mas ficaram com vergonha, os meninos ficaram dispersos e somente um dos meninos se destacou na encenação.

Conclusões das oficinas:

- Os alunos gostaram das oficinas e disseram que estão conseguindo ler com mais fluência e a temática sobre animais foi do agrado deles. As atividades sem cobrança traduzidas em notas ou conceitos também foi avaliado de forma positiva. O aluno que mais se destacou em todos os módulos gostaria de trabalhar com a leitura da mesma forma com que foi trabalhado na sala de apoio à aprendizagem, porém não sabe se é possível, porque os colegas da sua turma regular são muito “bagunceiros”.

PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES

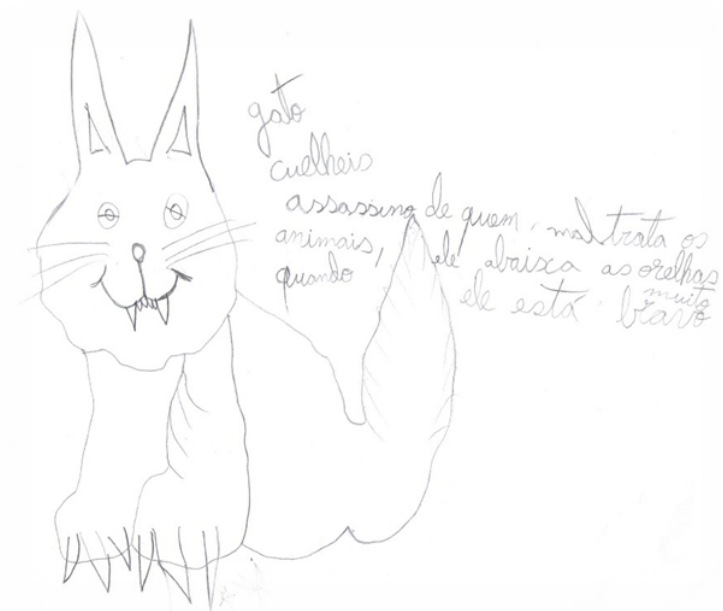


Figura 6

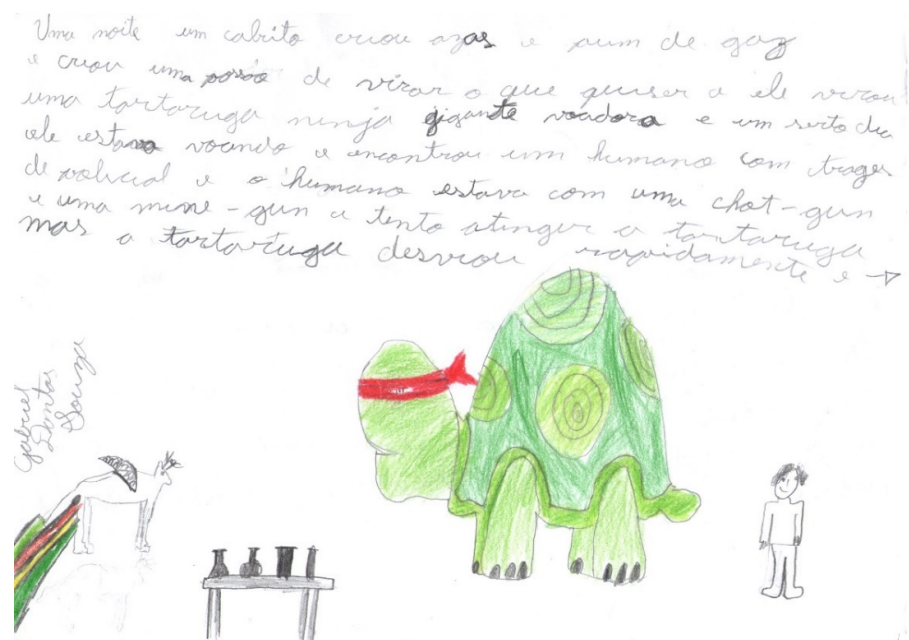


Figura 7

Subiu encima do humano e afundou o humano no
 base da terra o humano morreu com terra na
 boca e se sufocou, a shot-gun ficou poderes depois
 de se chocar com a terra e o poder da terra
 ficou ninja e virou uma arma monstra com
 poderes.

Figura 8



Figura 9

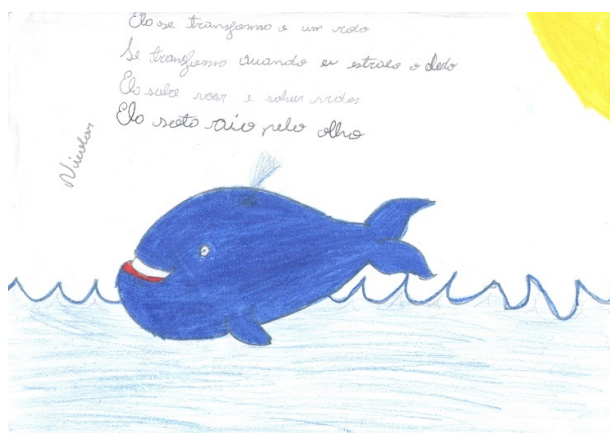


Figura 10

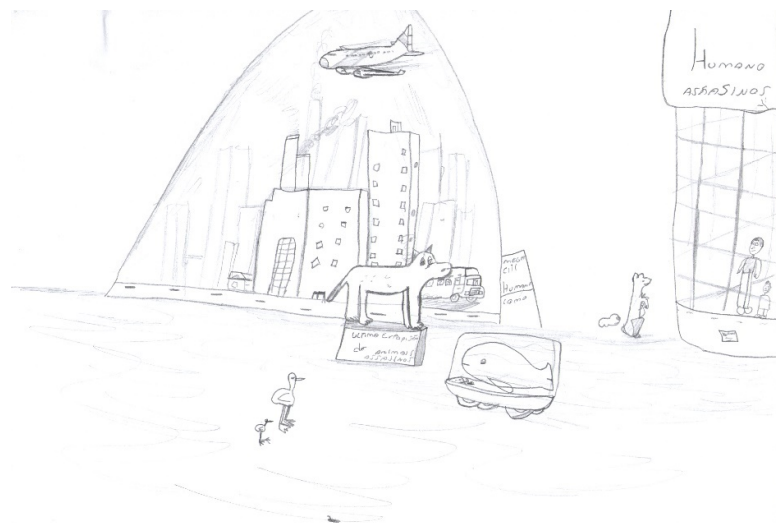


Figura 11

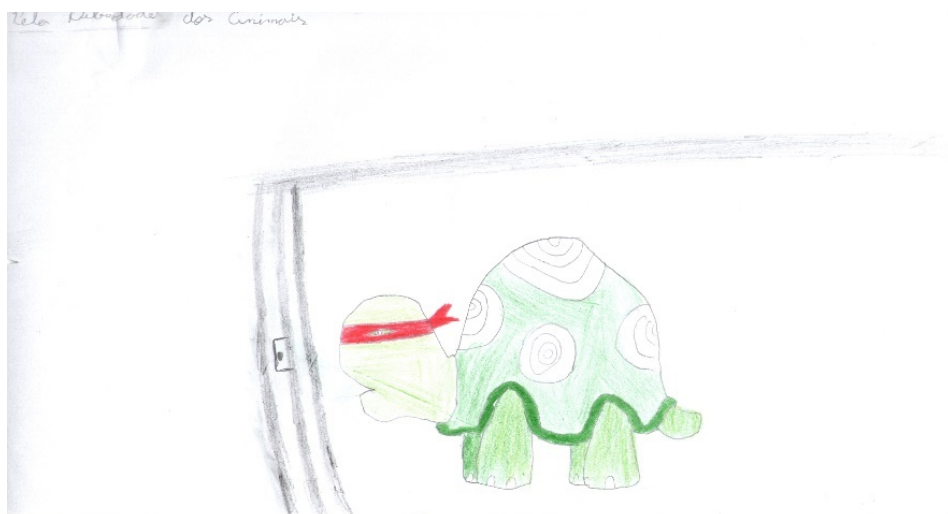


Figura 12



Figura 13




Figura 14



Direitos dos animais

Figura 15

O bonito e o feio



**Eu nem sei se sou bonita
e nem sei se eu sou feia.
Eu sou torta como a bruxa?
Ou linda como a sereia?**

**Entre a beleza e a feiúra,
é melhor ficar no meio:
nem todo anjinho é bonito,
nem todo monstro é tão feio!**

*O mundo é belo CRIATURA
CRIATURAS LINDAS
SE VOCE AMA E FICO
DIZER FICO DURA
COMO PEDRA MAS
COM COM DICA
ME OLHAREI DO ESPELHO
E COMO SEMPRE A CRIATURA
MAIS BELA LEVA PARA SEMPRE*

Figura 16

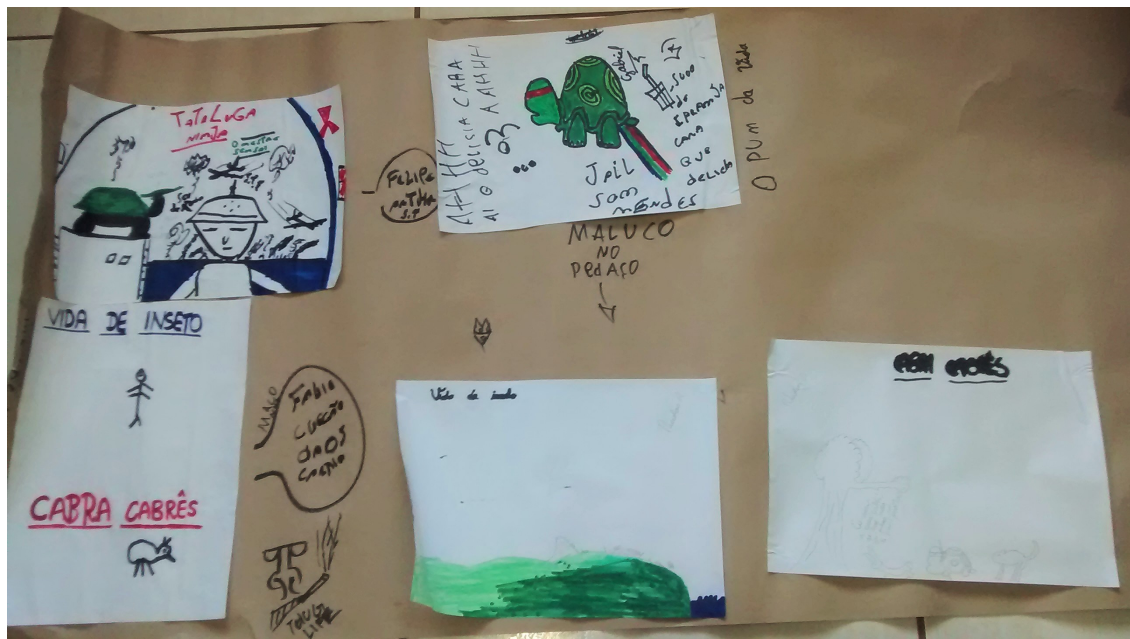


Figura 17

ter liberdade, ter amor, ter carinho, ter a sua ^{própria} casa,
 não temos permissão nem direito de mal tratar os animais nem
 matá-los, agredí-los e jogá-los fora.

Figura 18

o Direito dos animais
 Eles tem direito de ficar livre e eles vivem nos porco
 quem pater nos animais por 5 vezes até porco criamos
 e também não jogar no meio os animais.

Figura 19

Os animais são indifere, Ninguém tem direito a matá-los
 e matá-los, não devemos prendê-los devemos
 deixá-los livres e não desmatar as florestas
 por que é o habitat natural dos animais

Figura 20

NOME: FIDIV

DIREITOS DOS ANIMAIS

1- OS ANIMAIS TINHAM QUE SER SOLTOS E SE ALGUÉM OS
 PRENDECEM A MESMA PESSOA IA SER PRESA E
 IA FICAR UM ANO DE CADEIA.

2- OS DONOS TINHAM QUE CUIDAR BEM DOS ANIMAIS SEM
 MATA-LOS.

NOME: N

Figura 21

- ① Devants onas almitis cars dans libesitade
- ② Quem analbats mazon a plus de 10 onas
- ③ Guanos que rebau mats plus bonas pg ce a d'aprend

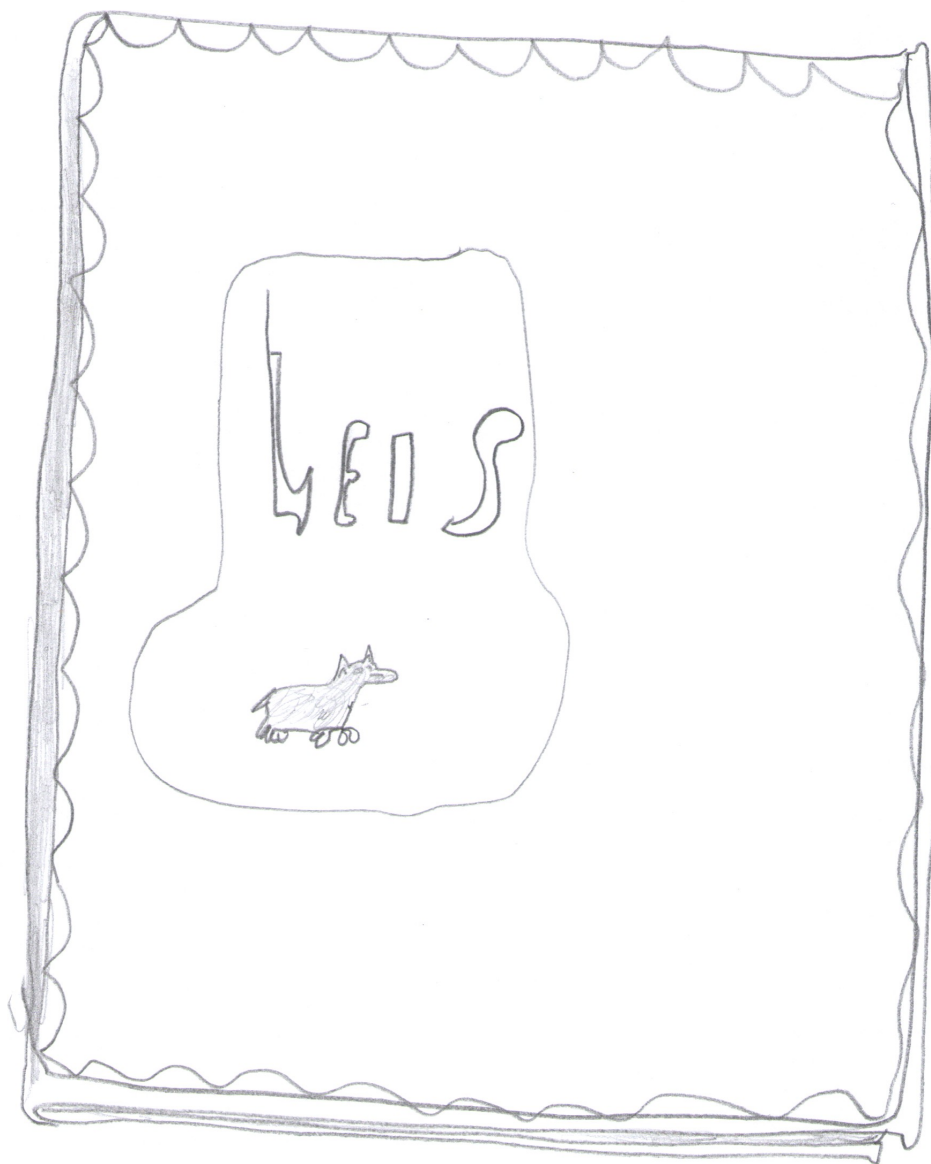


Figura 22